



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

AMANDA JOYCE DE JESUS FERREIRA

**A EFICÁCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO  
METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (NÍVEL MÉDIO)**

João Pessoa - PB

2017

AMANDA JOYCE DE JESUS FERREIRA

**A EFICÁCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO  
METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (NÍVEL MÉDIO)**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Benício de Melo

João Pessoa - PB

2017

Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Ferreira, Amanda Joyce de Jesus.

A eficácia da sequência didática como instrumento metodológico no ensino de língua portuguesa (nível médio) / Amanda Joyce de Jesus Ferreira. - João Pessoa, 2017.

88 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras / língua portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Benício de Melo.

1. Língua portuguesa. 2. Sequência didática. 3. Ensino médio. 4. Figuras de linguagem. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 808

**A EFICÁCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO  
METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (NÍVEL MÉDIO)**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Benício de Melo - UFPB  
(Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças Carvalho Ribeiro - UFPB  
(Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina de Assis - UFPB  
(Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eneida de Oliveira Martins - UFPB  
(Suplente)

Para Jonildo Marinho Ferreira (*in  
memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por toda a força, coragem e sabedoria ao longo de toda essa jornada.

À minha Orientadora, Prof<sup>a</sup> Maria de Fátima Benício de Melo, por aceitar me orientar durante este trabalho e por sua paciência e atenção durante todos os nossos encontros.

Às professoras Maria das Graças Carvalho Ribeiro e Maria Cristina de Assis, por toda a dedicação em minha formação e auxílio durante os dois anos em que permaneci no PIBID.

Às supervisoras do PIBID na escola Olivina Olívia, Professora Lucivânia Herculano Viana e Suzanneide Rêgo, por todo o apoio e credibilidade em minha atuação como bolsista.

Aos professores que acompanhei, Adailton Saraiva, Lindjane Pereira e Danielle Campos, por todos os ensinamentos que me proporcionaram.

Aos meus pais, Joelma Maria de Jesus Ferreira, Josivaldo Cavalcante Lopes e Jonildo Marinho Ferreira (*in memoriam*), por terem sido meus professores de vida e me ensinado a persistir e nunca desistir diante de um obstáculo e por me incentivarem, todos os dias, a ser uma pessoa melhor.

Ao meu irmão Jonatha, amigo Adryan e namorado Thales, por entenderem as minhas ausências e me incentivarem a continuar trilhando meu caminho

Às minhas amigas que a vida me apresentou Ingridy Soares e Jâmyle Kilma, cujo apoio incondicional foi fundamental para minha caminhada.

Aos meus amigos e companheiros de cursos, em especial à Danúbia Araújo Pereira, Maria Edivânia Santos Oliveira e Vinícius Atsushi Ueoka, por todo o incentivo, amizade e parceria nesses quatro anos de graduação.

E, por fim, agradeço a todos os meus professores que me incentivaram, de todas as formas, a seguir esse caminho.

*Por vezes sentimos que aquilo que  
fazemos não é senão uma gota de água  
no mar. Mas o mar seria menor se lhe  
faltasse uma gota.*

**Madre Teresa de Calcutá**

## **RESUMO**

Neste trabalho, pretendemos, em linhas gerais, relatar a aplicação e o desenvolvimento de uma sequência didática sobre figuras de linguagem em duas turmas de 1º ano da EEEM Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha, em João Pessoa, PB. Especificamente, objetivamos: i) analisar os impactos causados nos alunos e ii) discutir sua eficácia como instrumento metodológico para o ensino de Língua Portuguesa. As intervenções aqui delineadas são resultantes da aplicação de uma sequência didática, devido à participação da bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba. Para fundamentarmos nossa pesquisa, utilizamos aportes teóricos dos seguintes autores: Antunes (2003/2010), Cosson (2016), Koch e Elias (2014), Geraldi (1984), Marcuschi (2007/2008), PCN's (2000), OCEM's (2006), RCNEM (2007), entre outros. Baseando-nos no método da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partimos da leitura de propagandas, de análises de músicas e discussões destas para a realização de uma pesquisa feita pelos alunos. Analisamos, no decorrer do presente trabalho, 08 pesquisas realizadas pelos alunos de ambas as turmas durante a aplicação da sequência, evidenciando os impactos decorrentes dessa atividade, como também o desempenho dos alunos durante a aplicação dessa sequência.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Ensino Médio. Sequência Didática. Figuras de Linguagem.



## ***ABSTRACT***

In this work, we intend, in general lines, report on the application and development of a didactic sequence on language figures in two classes of the first-year of the high school in Olivina Olivia Carneiro da Cunha, in João Pessoa, PB. Specifically, we objected: i) analyze the impacts on students and ii) to discuss it's effectiveness as a methodological tool for teaching portuguese. The interventions outlined here are the resultado f the application of a didactic sequence, due to the participation of the Institucional Scholarship Program (PIBID) of the licentiate course in Portuguese Letthers of the Federal University of Paraíba. To base our research, we use theorecticol contributions from the following authors: Antunes (2003/2010), Cosson (2016), Koch and Elias (2014), Geraldi (1984), Marcuschi (2007/2008), PCN's (2000), OCEM's (2006), RCNEM (2007), among others. Based on the method of the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), we start from the reading of advertisements, from analysis of song and discussions of these to the accomplishment of a research done by the students. We will analyze, in the course of this work, 08 searches by the students of both classes in which the sequence was applied, evidencing the impacts of this activity, as well as the students performance during the application of this sequence.

**Keywords:** Portuguese language. High School. Didactic sequence. Language Figures.

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	14
1.1. As concepções de linguagem ao longo do tempo.....	14
1.2. A abordagem do ensino de Língua Portuguesa presente nos documentos oficiais .....	16
1.3. Oralidade, leitura e escrita: o trabalho com o texto em sala de aula .....	20
1.4. Os gêneros textuais e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa .....	24
1.4.1. O gênero <i>propaganda</i> .....	27
1.4.2. O gênero <i>música</i> .....	28
1.5. A Estilística .....	29
1.5.1. As figuras de linguagem sob o ponto de vista das gramáticas tradicionais.....	29
1.6. Procedimento didático-metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly .....	37
1.6.1. A aplicabilidade da sequência didática utilizando gêneros orais e escritos .....	40
1.7. Procedimento didático-metodológico proposto por Rildo Cosson.....	41
1.7.1 A sequência básica .....	41
1.7.2. A sequência expandida.....	44
2. O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....	47
3. METODOLOGIA .....	51
3.1. A escola.....	51
3.2. Dificuldades encontradas para o desenvolvimento de aulas/intervenções .....	52
4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS .....	77
ANEXOS.....	79
APÊNDICES .....	87

## INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas na área de Língua Portuguesa (doravante LP) apontam que uma das principais causas da ineficácia do ensino diz respeito à metodologia tradicional, pautada em nomenclaturas e regras/normas gramaticais, sem que ocorram conexões com o uso efetivo da língua. Existem outros fatores que também contribuem para a persistência do método tradicional em sala de aula, porém o mais importante é a ausência do trabalho com o texto e com conteúdos que partam da realidade dos alunos, que os ponham como sujeitos de suas próprias histórias, ou seja, falta um ensino contextualizado que permita ao aluno fazer uso, em diferentes esferas, de tudo o que aprende em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, defendem e propõem a utilização dos gêneros textuais como auxílio na metodologia de ensino, com o objetivo de possibilitar ao aluno o conhecimento diversificado dos textos que o cercam. Contudo, parece não ocorrer o manuseio desse recurso, devido à ausência de um procedimento didático metodológico nesse documento.

Dolz e Schneuwly (2004) entram em sintonia com os PCN's quanto à utilização dos gêneros textuais em sala de aula e nos apresentam uma abordagem metodológica para o manuseio desse recurso, de forma eficaz, através das sequências didáticas, processo metodológico baseado na utilização dos gêneros textuais, de forma que possibilita ao aluno, além do conhecimento diversificado de textos, tornar-se produtor de seu próprio texto e fazer uso dele dentro e fora do ambiente escolar.

Os PCN's, embora apontem caminhos para o trabalho com os gêneros textuais, não apresentam uma proposta metodológica que permita ao professor de Língua Portuguesa trabalhar os conteúdos de maneira mais consciente e segura. Tal fato também nos permite questionar o porquê de o professor insistir em permanecer em métodos tradicionais e não utilizar novas metodologias que o auxiliem em seus objetivos, tendo em vista que existem, além dos documentos oficiais, estudos e pesquisas voltados para metodologias eficazes em sala de aula.

Diante do exposto, o presente trabalho possui como objetivo, em linhas gerais, averiguar o desenvolvimento de sequências didáticas como processo metodológico eficaz para o ensino de Língua Portuguesa no Nível Médio, bem como refletir acerca da

contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilita a realização dessa pesquisa. Especificamente, objetivamos observar os impactos provocados nos alunos, após a aplicação da sequência didática sobre figuras de linguagem, bem como discutir sua eficácia como instrumento metodológico.

Para que esta pesquisa fosse realizada, contamos com a participação da bolsista no Subprojeto PIBID Letras-Português da UFPB e da aplicação de uma sequência didática sobre figuras de linguagem em turmas de 1º ano do ensino médio (turno da tarde), na Escola EEEM Prof.<sup>a</sup> Olivina Olívia Carneiro da Cunha, da rede pública, localizada no Centro de João Pessoa – PB.

A escolha da sequência didática ocorre, primordialmente, devido a sua possibilidade de conduzir o ensino de produção textual, literatura e análise linguística, de forma integrada, e que objetiva desenvolver no aluno essas habilidades, além de promover conhecimento dos diversos textos presentes em seu cotidiano. Os gêneros textuais que selecionamos foram a propaganda e a música, devido a sua constante presença no cotidiano dos discentes e por conterem uma quantidade mais diversificada de figuras de linguagem.

Ao trabalharmos com esses gêneros, elencamos os seguintes objetivos: i) conhecer as figuras de linguagem (metáfora, ironia, paradoxo e antítese); ii) compreender a função das figuras de linguagem na construção de sentido em diferentes textos; iii) praticar interpretações textuais por meio da leitura e oralidade; iv) conhecer o gênero textual *propaganda*, bem como sua esfera de circulação; v) realizar a produção textual de uma propaganda com o auxílio das figuras de linguagem, vi) compreender o uso estratégico das figuras de linguagem em suas esferas de circulação e vii) entender a importância da pesquisa para a construção do conhecimento.

Para fundamentarmos nossa pesquisa, utilizamos os documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa, como os PCN's (2000), OCEM (2006) e RCNEM (2007), os processos didático-metodológicos encontrados em Dolz e Schneuwly (2004) e Cosson (2016); os estudos de Marcuschi (2007/2008) e Bakhtin (1997) acerca dos gêneros textuais. Para o trabalho com o texto, nos baseamos em Geraldini (1984); para o desenvolvimento de oralidade, leitura e escrita, nos fundamentamos em Antunes (2003/2010) e para a abordagem das figuras de linguagem, nos baseamos nas gramáticas tradicionais de Cunha e Cintra (2013), Bechara (2009) e nos livros paradidáticos de Ernani e Nicola (2008), Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), Cereja e Cochar (2015) e Ormundo e Siniscalchi (2016).

Dividimos o trabalho na seguinte ordem: após a introdução, encontra-se, no capítulo dois, a fundamentação teórica, na qual abordamos as concepções de linguagem, o ensino de língua presente nos documentos oficiais, o trabalho com o texto em sala de aula, as figuras de linguagem sob uma vertente tradicionalista; pontuamos os gêneros e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, bem como os processos didático-metodológicos para o trabalho com a língua e a literatura e sua aplicabilidade. No capítulo três, apresentamos o PIBID (Subprojeto Letras-Português) e sua contribuição para a formação docente. No capítulo quatro, está presente a caracterização da escola, a metodologia abordada e as principais dificuldades encontradas para a aplicação da sequência didática. O capítulo cinco contém a análise dos dados obtidos durante e após a aplicação da sequência e, por fim, no capítulo seis, temos as considerações finais em que avaliamos se nossos objetivos foram – ou não – alcançados.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. As concepções de linguagem ao longo do tempo

A linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, é uma característica da comunicação inerente ao ser humano. É por meio da interação entre os sujeitos que ela surge e pode resultar em um número indefinido de expressões que possuem variados significados.

Estudos linguísticos apontam que, ao longo dos anos, a linguagem passou a assumir três diferentes concepções, como aponta Geraldi (1984, p. 43):

- a) **a linguagem é a expressão do pensamento:** esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) **a linguagem é instrumento de comunicação:** esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) **a linguagem é uma forma de inter-ação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

A primeira concepção, que traz a linguagem como expressão do pensamento, é assim defendida através de uma vertente tradicionalista que aborda a linguagem como condição individual do sujeito, isto é, a linguagem é uma exteriorização do pensamento que se constrói individualmente. Consequentemente, nessa abordagem, a língua passou a ser vista como um produto pronto e acabado, ou seja, o falante já nasce com a capacidade de manifestar seu pensamento, de forma lógica e organizada. Quando o processo não ocorre dessa maneira, o falante é visto como incapaz de articular o pensamento.

A segunda concepção apresenta a linguagem como instrumento de comunicação imóvel, estável e único. O falante faz uso de discursos já existentes em seu meio, ou seja, a linguagem ocorre por meio da transmissão de códigos que já existem na língua entre os interlocutores envolvidos.

A terceira e última concepção traz a linguagem como forma de interação entre os falantes. É nessa interação que ocorre o uso efetivo da linguagem entre os interlocutores e que lhes possibilitam agir sobre o outro e, conseqüentemente, a língua passa por um processo de evolução através do meio social, isto é, diferente das concepções anteriores (tradicionalista e estruturalista), essa concepção leva em conta o contexto, a situação, o meio social e é também “onde os falantes se tornam **sujeitos**” (*op. cit.*, p. 43). Em outras palavras, é por meio dela que somos capazes de nos comprometermos, através de ações com a fala, com os outros sujeitos.

Essa interação não ocorre através de frases soltas ou palavras isoladas. Ela leva em conta o contexto, a situação, a interação existente entre os interlocutores para ser construída e tornar-se significativa. Nesse sentido, podemos afirmar que nos comunicamos por meio de textos orais e/ou escritos que ocorrem, principalmente, devido ao nosso conhecimento de mundo e nossas interações sociais, como afirmam Koch e Elias (2014, p. 13) na passagem abaixo:

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza.

Em outras palavras, a construção do texto ocorre por meio da interação, em um meio social, entre os sujeitos, ou seja, é através do meio sociocomunicativo entre os sujeitos que passamos, como produtores, a tecer o nosso próprio texto.

O ensino de língua, nesse sentido de linguagem como interação, torna-se mais rico, devido à heterogeneidade da sala de aula, da diversificação de possibilidades de interações e da presença de variações linguísticas entre todos os envolvidos com o ambiente de ensino. É bem verdade que surgem dificuldades para os professores quanto à seleção de materiais que abranjam a todas as suas turmas e quanto à diversificação dos alunos que se encontram em diferentes classes sociais. No entanto, através de vastos estudos, são apresentados a esses profissionais materiais para serem trabalhados em sala

de aula e que permitem ao alunado conhecer as variações da norma culta e padrão da língua, bem como respeitá-las em seus diferentes usos.

Na sessão a seguir, veremos como os documentos oficiais norteiam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

## **1.2. A abordagem do ensino de Língua Portuguesa presente nos documentos oficiais**

A abordagem do ensino de Língua Portuguesa nos PCN's (200, p. 16) ocorre por meio de uma separação tricotômica entre análise linguística, produção textual e literatura. Essa divisão repercute em sala de aula e acarreta, aliada a outros fatores, a permanência de um ensino tradicionalista pouco eficaz para a formação do alunado. Embora ocorra essa divisão, como afirmam os PCN's (p. 16), desde a LDB nº 5.692/71, os Parâmetros propõem que as aulas devem ser contextualizadas e centradas através de uma perspectiva interacionista, aluno-texto e aluno-sujeitos, para que ocorra comunicação entre os sujeitos e a construção de uma formação crítica. Vejamos:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (PCN, 2000. p. 18)

Segundo o documento, o ensino de gramática e literatura deve possuir objetivos para além da nomenclatura e história de movimentos literários (método tradicional do ensino da língua). Eles devem pautar-se em atividades mais didáticas para viabilizar uma formação crítica e possibilitar ao aluno a oportunidade de fazer uma reflexão sobre o uso efetivo da língua. As aulas devem priorizar atividades que envolvam o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Não é que as nomenclaturas e a história não devam ser ensinadas, mas elas não devem ser o centro de todas as aulas. De outra forma, é preciso preocupar-se como os professores abordam os



conteúdos em sala de aula e com que finalidade, mas, principalmente, qual o impacto causado por esse ensino nos alunos.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que ocorre a ausência de um procedimento didático-metodológico, conforme já afirmamos, embora o documento aponte direcionamentos para o trabalho contextualizado que possibilita uma melhor relação entre os envolvidos com a prática docente. Mesmo com esses direcionamentos e sugestões, percebe-se que o ensino de língua continua a ser desenvolvido, em sala de aula, como uma vertente tradicionalista que parece ser, em alguns casos, inquebrável, conforme destacam os PCN's (2000, p. 18):

Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam” ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais (PCN's, 2000, p. 18)

Diante disso, percebemos que, além das críticas presentes no documento quanto ao emprego da metodologia tradicional, ele reconhece a dificuldade e resistência dos profissionais educadores em romper com ela e seguir abordagens baseadas em uma perspectiva interacionista da língua, que traz uma possibilidade muito maior de ensino significativo para os jovens educandos. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, outros documentos, estudos e pesquisas passaram a ganhar maior visibilidade em suas abordagens voltadas para o ensino de L.P. e permanecem incentivando, sugerindo e defendendo o trabalho de um ensino contextualizado com os gêneros textuais.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), assim como os PCN's, seguem as sugestões e propostas de um ensino voltado para o trabalho contextualizado e interacionista da língua portuguesa voltado para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, por meio da leitura e da escrita, em sala de aula e sua construção através do uso significativo da linguagem, como podemos observar na citação abaixo:

A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios

comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito (OCEM, 2006. p. 23)

Assim como a construção do texto ocorre através da perspectiva de linguagem sociointeracionista, é através dela que os textos devem ser selecionados e abordados em sala de aula e utilizados como ferramentas para um ensino mais significativo, libertador e autônomo. Em outras palavras, as OCEM sugerem que a seleção dos textos deve ocorrer a partir da realidade dos alunos e que, diante disso, possam ser trabalhados em sala de aula, com o objetivo de proporcionar a eles (discentes) a oportunidade de serem produtores de seus próprios textos.

Nessa perspectiva sociointeracionista, as OCEM (2006) nos apresentam, de forma um pouco mais explícita do que os PCN's, metodologias para o trabalho com os gêneros textuais. Através de “atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita -, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (p. 24).

Embora ocorra a apresentação de metodologias para o trabalho com os gêneros textuais, o ensino de língua ainda aparece de forma tricotomizada nas OCEM's, e isso nos inquieta, tendo em vista que, se temos documentos tão valiosos que regem nosso ensino de Língua Portuguesa através de uma abordagem metodológica sociointeracionista, por que a permanência de um ensino tradicional? O que leva os profissionais docentes a permanecerem utilizando essa abordagem? Ambos os documentos citados, até o presente momento, possuem abordagens para o ensino interacionista da língua e críticas aos modelos tradicionais prescritivos e, mesmo assim, não conseguem apontar quais fatores contribuem para a permanência do ensino tradicional descontextualizado e nem o porquê da resistência de alguns profissionais ao ensino centrado no interacionismo.

Diante disso, percebemos que, mesmo conhecendo os documentos oficiais, alguns desses profissionais optam por não fazerem uso dele. As críticas ao tradicionalismo são muitas; estudos e pesquisas comprovam sua ineficácia em sala de aula e tentam explicar o motivo, como destacamos na passagem a seguir:

É claro que, em termos gerais, a problemática do ensino de português se insere na crise global da Educação brasileira. Particularmente, contudo, há

que se considerar o fato de os professores desconhecerem totalmente os resultados dos estudos linguísticos e suas inevitáveis consequências para o magistério de língua materna. Imaginar, hoje, um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se conhece da linguagem, é estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais. Talvez nenhum outro trabalho didático esteja potencialmente tão bem fundamentado como o ensino de língua. (FARACO, 1984, p. 18)

Em outras palavras, a falta de uma formação continuada, aliada aos problemas encontrados, como, por exemplo, a falta de investimento na educação pública e nos profissionais docentes, ausência de metodologias para o trabalho sistemático com os gêneros textuais, descaso envolvendo a leitura e a escrita, são tidos como fatores que contribuem para a falta de planejamento didático e que, consequentemente, incentivam o comodismo de alguns profissionais que, com a falta de tempo e a necessidades de trabalhar em mais de uma escola, se submetem a metodologias tradicionais para o ensino de língua e acabam não atendendo aos objetivos propostos pelos documentos oficiais para a formação do discente ou sequer cumprem com as regras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que determina o acesso a uma educação de qualidade ao educando.

No tocante à leitura e à escrita, sabemos que os jovens que ingressam no Ensino Médio da rede pública já estão em desvantagem nessa área que, possivelmente, ocorre/ocorreu por não terem acompanhamento dos pais/responsáveis. Pelas dificuldades socioeconômicas ou por causa de um trabalho pouco eficaz desenvolvido nas séries/anos anteriores, devido a uma ausência de compromisso por parte dos professores e responsáveis, esses jovens acabam por serem vítimas de um ensino que não contribui, de maneira significativa, para sua formação.

Os Referencias Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007) abordam o ensino de LP pautado na prática e no uso da linguagem, por meio dos gêneros textuais, centrados no aluno como produtor de seus próprios textos, sejam eles orais e/ou escritos. Contudo, para que ocorra essa prática, os RCEM's (2007) sugerem o desenvolvimento de trabalhos sistemáticos que objetivem a construção crítica e reflexiva do aluno na sociedade.

O documento apresenta também sugestões de atividades regulares para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, como destacamos a seguir:

Considerando-se que, para aprender a escrever um texto de determinado gênero, é necessário que o aluno entre em contato com exemplares de textos representativos desse mesmo gênero de referência, o professor deve providenciar situações de comunicações bem definidas, precisas e, na medida do possível, reais: uma verdadeira descrição de uma catedral para figurar num guia turístico; uma verdadeira receita culinária para figurar numa coletânea de receitas, etc. a produção deve ser antecedida da leitura e análise de textos produzidos em situações similares: verbetes de enciclopédia, guia turísticos, livros de receitas. Nessa análise, devem ser enfocados, no texto, as suas condições de produção, o tema, a organização composicional e o estilo (configuração das unidades linguísticas: seleção lexical, organização sintática). (RCEM, 2007, p. 19)

Os direcionamentos encontrados nesses documentos permitem ao professor se aproximar da realidade de seu aluno e, com ele, construir uma relação para o desenvolvimento de conteúdos que contribuam para sua formação crítica, reflexiva e autônoma. Cabe ao professor comprometer-se a dar o passo inicial para que essa construção ocorra e para garantir aos alunos acesso a um ensino significativo e de qualidade.

As metodologias abordadas nas OCEM's (2006) e nos RCEM's (2007) são baseadas nas sequências didáticas propostas pelo estudo de Dolz e Schneuwly (2004), que permite, por meio de um ensino didático e metodológico, que o aluno seja capaz de dominar tanto a leitura quanto a produção de um determinado gênero textual.

No tópico a seguir, abordaremos o trabalho com o texto em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita.

### **1.3. Oralidade, leitura e escrita: o trabalho com o texto em sala de aula**

Nosso objetivo, como futuros profissionais docentes, é contribuir para uma formação significativa, autônoma e reflexiva de nossos alunos. É de nos comprometermos em garantir-lhes pleno acesso e conhecimento a uma educação de qualidade e que faça sentido para suas vidas. Para tanto, partimos do trabalho interacionista com a leitura e a escrita, por meio dos textos, para apresentarmos a esses jovens um vasto campo de conhecimentos que os rodeiam e que partem, principalmente, do uso da linguagem.

Segundo Lajolo (1982, p. 59), **In** Geraldi (1984, p. 80), a leitura não é a decifração de códigos, na tentativa de atribuir sentidos a um texto, mas, a partir do texto, conseguir relacioná-los com outros e os diferenciar em seus sentidos, estilos e objetivos para cada tipo de leitor específico. Nesse sentido, a leitura é um processo individual de cada sujeito e é por meio dela que conhecimentos são adquiridos e construídos, sob perspectivas críticas e reflexivas, desde que sejam orientadas para tal objetivo.

Sabemos que o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita é fundamental para que o aluno se aproprie de conhecimentos importantes para sua formação crítica. Antunes (2003, p. 110) comcorda com Geraldi (*op. cit.*) e sugere que esse desenvolvimento comece pelo texto, pelo entendimento de sua totalidade e, que através dele, podem ser selecionadas atividades para o trabalho dessas habilidades.

Dessa maneira, com a utilização dos textos, somos capazes de trabalhar tanto a oralidade, a leitura quanto a escrita. Contudo, para que esse trabalho seja bem sucedido e contribua para a aquisição de conhecimentos, é preciso que ocorra um diálogo entre os sujeitos e o texto, ou melhor, é preciso que esse texto faça sentido durante a leitura dos alunos.

Fonseca e Geraldi (1984, p. 95) apontam três objetivos que se relacionam e auxiliam o trabalho com o texto em sala de aula, como podemos observar:

Concebemos a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõe-se para o ensino de língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas: a) práticas de leitura de textos; b) práticas de produção de textos e c) prática da análise linguística.

O objetivo dos autores é o de incorporar na sala de aula uma abordagem contextualizada para o trabalho com o texto. Sabemos que os problemas de leitura no ensino médio são, em alguns casos, muito altos e que decorrem de fatores internos e externos à escola, mas se o trabalho com o texto ocorresse de forma regular e se sua seleção partisse da realidade dos alunos, de temas presentes em seu cotidiano ou se fossem produzidos por eles e não fossem selecionados textos meramente artificiais, sem nenhum conteúdo atrativo, poderiam ocorrer resultados muito mais satisfatórios e, conseqüentemente, uma maior participação desses alunos em sala de aula. Vejamos:

Em linhas gerais, esta é a perspectiva básica que orienta as atividades que estamos desenvolvendo. Os alunos estão produzindo textos, e não redações, porque não é apenas uma função “professor-escola” que os lê. Eles se destinam a livros produzidos pela turma, a jornais murais, a jornais da escola ou da turma. (FONSECA; GERALDI, 1984, p. 95)

Segundo os autores acima, a leitura e a produção desses textos precisam possuir objetivos para além dos impostos pela escola, ou melhor, não devem ser lidos ou produzidos apenas para que o professor possa atribuir-lhes uma nota. As leituras poderiam ocorrer em qualquer espaço da escola, serem atrativas para esses alunos. As produções podem ser destinadas a um amigo próximo, a uma instituição, aos pais etc. O destino desses textos pode ser combinado entre os alunos e o professor, o que pode acabar gerando maior interação em sala de aula, tanto entre os alunos quanto entre eles e o professor.

E neste processo, o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E neste processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do professor que dá ao aluno **sua** leitura do texto. Tampouco, é o da testemunha, que alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isto se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como **interlocutor** de seus alunos, possibilitando as condições materiais [...] para que o processo se desencadeasse. (FONSECA; GERALDI, 1984, p. 96)

O professor também faz parte dessa relação entre o aluno e seu texto. Ele, às vezes, pode orientar, mediar, fazer sugestões, acompanhar essas produções, de forma que o aluno tenha liberdade e autonomia para se expressar e construir sentido em seu texto, bem como apresentar-lhes os vastos gêneros textuais presentes em seus meios, as esferas em que circulam e, ainda, lhes oferecer um vasto leque de possibilidades das quais eles podem fazer uso e construir sentido por meio da interação aluno-texto.

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 35)

A escrita, portanto, é um processo que se constrói com o objetivo de realizar uma comunicação entre o escritor e o seu leitor. Esse processo de escrita ativa, na memória, conhecimentos que são relacionados à língua e que, por si só, já é uma construção que ocorre desde o processo de aquisição da linguagem e que só é possível de realizar-se devido à quantidade infinita de gêneros textuais utilizados pelo falante, cotidianamente. De acordo com Kock e Elias (2014, p. 54-55):

Em outras palavras, todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma **competência metagenérica**, que diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório [...]. Ainda, é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, [...] como também identificar as práticas sociais que os solicitam.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, textos esses que partem da realidade dos alunos, quando trabalhados de forma que priorizem a formação crítica e reflexiva dos alunos, lhes possibilitam conhecer e reconhecer esses gêneros por meio de seus usos, de forma voluntária e involuntária.

Na sala de aula, em alguns casos, a leitura e a produção de textos são cada vez mais escassas, devido à persistência de um ensino tradicionalista que é influenciado por diversos fatores (comodismo, falta de investimentos, melhores condições de trabalho etc.), ou seja, o ensino por meio dos gêneros textuais acaba sendo limitado e voltado para definições e apresentações do conceito, mas sem que sejam fornecidos a esses alunos materiais necessários que lhes possibilitem produzir, isto é, fazer uso dos gêneros, de forma efetiva e em diversas esferas de circulação.

Para que esses alunos sejam motivados a criar hábitos de leitura e escrita, é preciso que os professores, juntamente com a escola, lhes ofereçam oportunidades e recursos para um desenvolvimento bem-sucedido dessas habilidades, como sugerem os documentos oficiais que regem o ensino de língua – já vistos anteriormente –, bem como os estudos desenvolvidos na área.

Antunes (*op. cit.*) sugere que o professor comece por atividades pedagógicas mais simples, como, por exemplo, contar histórias, escrever uma lista de materiais ou de compras, ler um conto. São essas atividades que podem dar início ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita e progredir para atividades mais complexas (debater, dar

opiniões, escrever resumos, crônicas, poemas, leitura de mapas, anúncios publicitários etc.) que objetivam seu pleno desenvolvimento. Conforme ressalta Antunes (2003, p. 122):

Com efeito, um ensino que priorize ampliar *as habilidades do aluno como sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos*, prevê objetivos amplos, flexíveis, relevantes e consistentes: de fala, escuta, escrita e leitura de textos. Objetivos que contemplam o exercício da linguagem como um todo, internamente e em harmonia com os contextos sociais que acontecem. Atividades que envolvem operações globais correspondem ao que as pesquisas em psicolinguística comprovaram como sendo as mais relevantes, uma vez que a percepção, em qualquer nível, não se realiza por pedaço, mas aos blocos, em unidades integradas.

Como já foi afirmado anteriormente, sabemos que os alunos do Ensino Médio possuem déficits quanto a essas três habilidades, salvo os poucos que dominam uma ou outra. Para que esses jovens consigam o desenvolvimento pleno, ou pelo menos tenham a chance de desenvolver, é preciso que o professor trabalhe essas atividades de forma sistemática e gradativa para que da atividade simples, o aluno consiga chegar à complexa e, portanto, adquirir seu domínio.

No subcapítulo a seguir, elencaremos os gêneros textuais a partir dos estudos de Bakhtin e Marcuschi, como também a sua importância para o ensino de LP.

#### **1.4. Os gêneros textuais e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa**

Segundo Bakhtin (1997, p. 281), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se manifestam por meio da linguagem. Isto é, eles estão presentes nas interações entre sujeitos, nas leituras orais, visuais e na escrita, enfim, em nosso cotidiano. É por meio dos usos dos diferentes gêneros que somos capazes de nos comunicarmos e dar maior expressividade aos nossos enunciados.

Com os avanços tecnológicos, os gêneros tornaram-se mais evidentes no nosso cotidiano, em comparação com a antiguidade, e isso decorre do uso que fazemos deles ao longo do tempo e de suas funções durante as interações verbais, como ressalta Marcuschi (2002, p. 19):



[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Os gêneros, sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, são maleáveis e passíveis de modificações mediante as interações e os avanços tecnológicos. Vale ressaltar que os gêneros não surgem com as tecnologias, mas que, diante de seus usos, eles também evoluem. Por exemplo, a carta e o diário passaram a dar origem a novos gêneros como e-mail, blogs e redes sociais, que são mais visíveis em nosso cotidiano. Esse processo de dar origem a um novo gênero com base em um já existente é conhecido, como aponta Bakhtin (*op. cit.*), como “transmutação dos gêneros e assimilação de um gênero por outro gerando novos”.

O surgimento dos novos gêneros é mais frequente no cotidiano dos jovens, devido à utilização dos meios tecnológicos (redes sociais, blogs, YouTube etc.). Consequentemente, esses gêneros podem ser mais fáceis de trabalhar, em sala de aula, tanto em termos do desenvolvimento das habilidades de oralidade quanto da escrita; por isso, a importância de trabalhar com os gêneros que são mais próximos da realidade dos alunos, como, por exemplo, a resenha crítica, o resumo, os editoriais, a propaganda etc.

Defendida por estudiosos da área, a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula passa a ser incorporada, ao longo do tempo, pelos livros paradidáticos que os alunos têm – ou deveriam ter – em mãos. Sabemos que a língua e a escrita evoluem com o tempo, a partir de seus usos; o mesmo ocorre com os gêneros que sofrem maiores influências decorrentes dos usos e avanços tecnológicos.

Os documentos oficiais salientam que, diante da diversidade dos gêneros, é impossível que todos sejam ensinados em sala de aula, como destacamos na passagem dos Referenciais, a seguir:

A diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; torna-se necessária uma seleção. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social. No entanto, não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas. Portanto, antes de selecionar os conteúdos sugeridos para as práticas de linguagem, faz-se necessário escolher quais gêneros orientarão o trabalho com os textos – unidade básica de ensino –

tanto no uso (escuta de textos orais/leitura de textos escritos e produção de textos orais/escritos) como na reflexão (prática de análise linguística). (RCEM, 2007, p. 36)

Nesse sentido, é preciso que a seleção desses gêneros a serem trabalhados em sala de aula ocorra de acordo com o cotidiano do aluno, com os gêneros que estão presentes em seu dia a dia, que provoquem neles a capacidade de se posicionarem como sujeitos críticos e reflexivos, mas também que permitam ao professor direcionar esse posicionamento, de forma que seja possível que o aluno tenha autonomia em sua formação. Afinal, “as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 55).

Ao trabalhar, inicialmente, com os gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos, o professor deve passar a introduzir gêneros mais complexos para que os alunos conheçam toda uma variedade existente.

Tendo em vista a heterogeneidade que os gêneros apresentam, Bakhtin (*op. cit.*) os classifica em primários e secundários: a) os gêneros primários estão presentes em situação de cunho sociais, espontâneas, informais, nas quais os sujeitos estão envolvidos em um processo de comunicação frente a frente e b) os gêneros secundários estão presentes em situações mais complexas, como, por exemplo, discursos científicos e em níveis mais elevados, como discussões políticas e sociais.

Segundo Koch e Elias (*op. cit.*), os gêneros secundários surgem a partir dos primários em um processo, como já informa Bakhtin, de absorção e transmutação, mas que ocorre, principalmente na escrita, devido à intensidade dos avanços tecnológicos e seus usos que provoca uma interferência nas interações comunicativas entre os sujeitos e provoca o surgimento de novos gêneros textuais que são derivados de outros já existentes, como, por exemplo, a carta que origina o e-mail.

Nesse sentido, entendemos que o processo de transmutação é uma característica dos gêneros, isto é, eles não são inalteráveis ou permanecem os mesmos ao longo do tempo. Conforme já destacamos, eles se modificam, são capazes de gerar novos gêneros, e assim por diante.

Quanto à composição, ao conteúdo e ao estilo, cada gênero apresenta uma articulação desses três critérios, como aponta Bakhtin, na passagem a seguir:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Em outras palavras, a composição, o conteúdo temático e o estilo constituem um gênero e em uma interação verbal ou escrita entre sujeitos. Dessa forma, é preciso que esse gênero cumpra com seus objetivos. Por exemplo: ao enviarmos um e-mail para o chefe, é preciso que em sua estrutura contenha um plano composicional (um destinatário, uma saudação, a mensagem em linguagem formal que se quer enviar), um conteúdo temático (a temática que o emissor quer comunicar ao destinatário) e siga o estilo da esfera eletrônica. Da mesma forma que ocorre com o e-mail, ocorre com a propaganda, com a notícia, com a receita, com um debate, uma reunião, um relatório científico etc., o mesmo ocorre com a quantidade de gêneros textuais existentes.

Por isso, ressaltamos que o trabalho contínuo com os gêneros textuais em sala de aula possibilita ao aluno, além de conhecer uma vasta quantidade de gêneros textuais e tipologias textuais, o aprimoramento e o desenvolvimento de habilidades que são fundamentais para a sua formação, como, por exemplo, a oralidade, a leitura e a produção textual, vistos anteriormente.

Para uma melhor compreensão, no tópico a seguir, introduziremos os gêneros textuais *propaganda* e *música*, trabalhados na sequência didática.

#### **1.4.1. O gênero *propaganda***

A *propaganda* está presente nos meios de comunicação e pode ser classificada como de política, de produto ou ideológica. Como bem sabemos, o principal objetivo desse gênero é influenciar o consumo. Para alcançar esse objetivo, a propaganda utiliza-se de vários recursos disponibilizados pela língua portuguesa, isto é, faz uso da linguagem verbal, visual e sonora, na tentativa de impactar o consumidor.

No ensino de língua portuguesa, o gênero propaganda é selecionado, devido à possibilidade de explorar os elementos linguísticos verbais e não-verbais, oportunizar situações concretas de comunicação e contribuir para o processo de construção de sentido do texto. Nos livros didáticos de Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) e Cereja &

Cochar (2015), há casos em que esse gênero é abordado apenas nas introduções dos conteúdos gramaticais, ou seja, sua abordagem torna-se pretexto para um ensino normativo de regras.

Acerca do desenvolvimento da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 64) apontam que:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas de aprendizagem do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem.

Desse modo, o ensino do gênero propaganda permite que o alunado construa e desenvolva a prática de linguagem, proporcionada pelo gênero em questão, explorando as características imagéticas, verbais e não-verbais, como também de análise linguística, em contraponto com outros textos e/ou outros gêneros.

#### 1.4.2. O gênero *música*

O trabalho com o gênero *música*, no ensino de língua portuguesa, pode ser bastante satisfatório, desde que possibilite o desenvolvimento de leitura, compreensão, produção textual e análise linguística, como também trabalhar questões de problemáticas sociais para o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

Costa (2003, p. 10) aborda o gênero *música* da seguinte maneira:

Se trata de um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena de transformá-lo em outro gênero.

Nesse sentido, trabalhar com esse gênero torna-se muito mais produtivo, pois o professor pode elencar assuntos, tais como: construção composicional, análise linguística, conteúdo social presente na letra, o ritmo, as figuras de linguagem etc., além de aprimorar a percepção de caráter crítico dos alunos.

A seguir, abordaremos o conceito de estilística do ponto de vista tradicional.

## 1.5. A Estilística

Segundo Bechara (2009, p. 615), “a *Estilística* é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o *estilo*.” Para compreender o conceito de *estilo*, Bechara fundamenta-se em Charles Bally<sup>1</sup>, que o caracteriza como uma comparação entre o emocional e o intelectual, sendo que, nesse sentido, pode-se diferenciar a estilística da gramática. Enquanto que a primeira possui como objeto de estudo a língua afetiva, a segunda situa-se no campo da língua intelectual.

Uma não é a negação da outra, nem uma tem por missão destruir o que a outra, com orientação científica, tem podido construir. Ambas se completam no estudo dos processos do material de que o gênero humano se utiliza na exteriorização das ideias e sentimentos ou do conteúdo do pensamento designado. (BECHARA, 2009, p. 615).

Dessa forma, a estilística ocupa-se em estudar os elementos expressivos da linguagem, como as funções, figuras e vícios. No presente tópico, daremos foco às figuras de linguagem, por serem o objeto de estudo do trabalho escolhido para a aplicação da sequência didática, como já foi mencionado anteriormente.

A seguir, abordaremos as figuras de linguagem sob o ponto de vista das gramáticas tradicionais e dos livros didáticos voltados para o ensino de LP (Ensino Médio).

### 1.5.1. As figuras de linguagem sob o ponto de vista das gramáticas tradicionais

Bechara (2009, p. 592), além de abordar e introduzir as noções de *Estilística*, nos apresenta oito figuras de sintaxe localizadas no apêndice (elipse, pleonismo, anacoluto, antecipação, braquilogia, haplologia sintática, contaminação sintática e expressão expletiva ou de realce) e seus exemplos em situações de uso, mas não faz menção às figuras de palavra, sonora ou de pensamento, como as que estão presentes nos livros didáticos. Vejamos:

---

<sup>1</sup> Discípulo de Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra, dedicou-se aos estudos dos elementos afetivos na linguagem.

<b>Bechara (2009)</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Elipse</b>	“Omissão de um termo facilmente subentendido por faltar onde normalmente aparece, ou por ter sido anteriormente enunciado ou sugerido.”. (p. 592)	“São barulhentos, mas eu admiro <i>meus alunos</i> .”
<b>Pleonasmo</b>	“É a repetição de um termo já expresso ou de uma ideia já sugerida, para fins de clareza ou ênfase.”. (p. 594)	“Vi-o <i>a ele</i> .”
<b>Anacoluto</b>	“É a quebra da estruturação lógica da oração.”. (p. 595)	“Eu que era branca e linda, <i>eis-me</i> medonha e escura.”
<b>Antecipação</b>	“É a colocação de uma expressão fora do lugar que logicamente lhe compete.”. (p. 595)	“ <i>O tempo parece que vai piorar</i> por <i>Parece que o tempo vai piorar</i> .”
<b>Braquilogia</b>	“É o emprego de uma expressão mais curta equivalente a outra mais ampla ou de estruturação mais complexa.”. (p. 596)	“ <i>Estudou como estudaria se fosse passar</i> por <i>Estudou como se fosse passar</i> .”
<b>Haplologia sintática</b>	“É a omissão de uma palavra por estar em contato com outra foneticamente igual ou parecida.”. (p. 596)	“ <i>Iracema antes quer que o sangue de Caubi tinja sua mão que a tua, Isto é: antes quer que... que quer que a tua</i> .”
<b>Contaminação sintática</b>	“É a fusão irregular de duas construções que, em separado, são regulares.”. (p. 596)	“ <i>Caminhar por entre mares</i> (fusão de <i>caminhar por mares</i> e <i>caminhar entre mares</i> .”
<b>Expressão expletiva ou de realce</b>	“É a que não exerce função gramatical.”. (p. 597)	“ <i>Nós é que</i> sabemos viver.”

O mesmo ocorre com Cunha e Cintra (2013, p. 633), que abordam onze exemplos de figuras de sintaxe (elipse, zeugma, pleonasmo, hipérbato, anástrofe, sínquise, assíndeto, polissíndeto, anacoluto e silepse). A seguir destacamos as figuras que não estão presentes em Bechara. Vejamos:

<b>Cunha e Cintra (2013)</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Zeugma</b>	“É uma das formas da elipse. Consiste em fazer participar de dois ou mais enunciados um termo expresso apenas em um deles.”. (p. 638)	“Na vida dela houve só mudanças de personagens; na dele mudança de personagens e de canários.”
<b>Hipérbato</b>	“É a separação de palavras que pertencem ao mesmo sintagma, pela intercalação de um membro frásico.”. (p. 641)	“Que arcanjo <b>teus sonhos</b> veio Velar, <b>maternos</b> , um dia?”
<b>Anástrofe</b>	“É o tipo de inversão que consiste na anteposição do determinante (preposição+substantivo) ao determinado.”. (p. 641)	“Vingai a pátria ou valentes <b>Da pátria</b> tombai <b>no chão!</b> ”
<b>Prolepse</b>	“Figura também conhecida como antecipação, consiste na deslocação de um termo de uma oração para outra que a preceda, com o que adquire excepcional realce.”. (p. 642)	“- <b>O próprio ministro</b> dizem que não gostou do ato.”
<b>Sínquise</b>	“É a inversão de tal modo violenta das palavras de uma frase, que torna difícil a sua interpretação.”. (p. 642)	“Lícias, pastor – enquanto o sol recebe, mugindo, o manso armento e ao largo espraia, em sede abrasa, qual de amor por Febe – sede também, sede maior, desmaia.”
<b>Assíndeto</b>	“Ocorre quando as orações de um período ou as palavras de uma oração se sucedem sem conjunção coordenativa que poderia enlaça-las.”. (p. 642)	“A barca vinha perto, chegou, atracou, entramos.”
<b>Polissíndeto</b>	“É o contrário do assíndeto, ou seja, é o emprego reiterado de conjunções coordenativas, especialmente das aditivas.”. (p. 643)	“Fui cisne, <b>e</b> lírio, <b>e</b> água, <b>e</b> catedral!”
<b>Silepse</b>	“É a concordância que se faz não com a forma gramatical das palavras, mas com o seu sentido, com as ideias que elas expressam.”. (p. 645)	“Deu-me notícias <b>da gente Aguiar; estão bons.</b> ”

Em Ernani e Nicola (2008, p. 370), as figuras de linguagem são introduzidas através de um texto prévio, o poema “A onda”, de Manuel Bandeira, e um exercício introdutório que objetiva sondar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo. Logo em seguida, os autores explicam e subdividem as figuras:

Damos o nome de figuras de linguagem às formas linguísticas usadas para exprimir o pensamento de modo original, criativo. As figuras de linguagem exploram o sentido conotativo de palavras ou expressões, realçam sonoridade de palavras e frases e, até mesmo, organizam a frase, afastando-a, de algum modo, de uma estrutura gramatical padrão, a fim de dar destaque a algum de seus elementos. As figuras de linguagem costumam ser classificadas em figuras de som, figuras de construção, figuras de pensamento e figuras de palavras. (ERNANI E NICOLA, 2008, p. 371)

No quadro abaixo, destacamos as figuras de linguagem encontradas no livro didático de Ernani e Nicola (*op. cit.*) e que se diferenciam das gramáticas tradicionais abordadas anteriormente:

<b>Ernani e Nicola (2008)</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
Figuras de som	x	X
<b>Aliteração</b>	“Repetição ordenada de fonemas consonantais.”. (p. 372)	“Será que a morena <b>cochila</b> escutando o <b>cochichado</b> do <b>chocalho</b> / será que desperta e já vai <b>chocalhando</b> pro trabalho.”
<b>Assonância</b>	“Repetição ordenada de sons vocálicos.”. (p. 372)	“ <b>O</b> que <b>o</b> vago <b>e</b> incógnito desejo/ de ser eu mesmo de meu ser <b>me</b> deu.”
<b>Onomatopeia</b>	“Criação de uma palavra para imitar um som.”. (p. 372)	“ <b>Ó</b> rodas, <b>ó</b> engrenagens, <b>r-r-r-r-r-r-r</b> eterno! Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria.”
<b>Paronomásia</b>	“Aproximação de palavras de sons parecidos, mas de significados distintos.”. (p. 372)	“A <b>onda anda/ aonde anda/ a onda?</b> ”
Figuras de construção	x	X
<b>Anáfora</b>	“Consiste na repetição de uma mesma palavra no início de versos ou frases.”. (p. 372)	“ <b>É</b> ferida que dói e não se sente;/ <b>É</b> um contentamento descontente;/ <b>É</b> dor que desatina sem doer.”
		“Ouviram do Ipiranga as margens plácidas/ de



<b>Inversão</b>	“Mudança da ordem direta dos termos na frase.”. (p. 373)	um povo heroico o brado retumbante. Ordem direta: As margens plácidas do Ipiranga ouviram o brado retumbante de um povo heroico.”
Figuras de pensamento	x	x
<b>Antítese</b>	“Aproximação de termos que se opõem pelo sentido.”. (p.374)	“É um contentamento descontente [...] / é um cuidar <b>que ganha em se perder.</b> ”
<b>Ironia</b>	“Utilização de palavras ou expressões que assumem um significado completamente oposto num determinado contexto. É um recurso útil quando se deseja criticar ou satirizar algo ou alguém indiretamente.”. (p. 374)	“Seu aproveitamento na escola não podia ser <b>melhor</b> : reprovado em <b>apenas</b> seis matérias.”
<b>Eufemismo</b>	“Substituição de uma palavra ou expressão por outra menos brusca; em síntese, suavização de uma ideia.”. (p. 374)	“Ele não foi feliz nos exames (em vez de: <b>ele foi reprovado</b> ).”
<b>Hipérbole</b>	“Exagero de uma ideia para torná-la mais expressiva.”. (p. 375)	“Diante daquela cena, meus olhos piscavam <b>mil vez por minuto.</b> ”
<b>Personificação</b>	“Atribuição de qualidades próprias de seres animados a seres inanimados.”. (p. 375)	“ <b>O amor é como um raio/ galopando em desafio/ abre fendas, cobre vales/ revolta as águas dos rios.</b> ”
Figuras de palavras	x	X
<b>Metáfora</b>	“Espécie de comparação em que o conectivo (como, tal como, feito etc.) não aparece. Trata-se, pois, de uma comparação implícita.”. (p. 375)	“Amor é <b>um fogo que arde sem se ver.</b> ”
<b>Metonímia</b>	“Substituição de um termo por outro quando existe alguma relação de proximidade entre eles.”. (p. 376)	“Leite: bastam dois <b>copos</b> todos os dias.”
<b>Catacrese</b>	“Ocorre quando, por falta de uma palavra específica para designar alguma coisa, toma-se por empréstimo outra palavra e passa-se a usá-la em sentido figurado.”. (p. 376)	“O <b>pé</b> da mesa estava quebrado. Coloque dois <b>dentes</b> de alho na comida. Ele <b>enterrou</b> uma agulha na pele.”
<b>Antonomásia</b>	“Substituição de um nome por uma expressão que o identifique com facilidade.”. (p. 376)	“O maior estádio do mundo. (em vez de <b>Maracanã</b> ).”
	“Consiste em se mesclar numa expressão	“Aquela mulher usava um <b>perfume</b>

<b>Sinestesia</b>	sensações percebidas por diferentes órgãos do sentido.”. (p. 377)	<b>adocicado.</b> (perfume: olfativo; <b>adocicado:</b> gustativo).”
-------------------	---	--

A exposição das figuras de linguagem ocorre através de enunciados curtos e exemplos de fragmentos de textos literários, anúncios e tirinhas. Algumas poucas observações são elencadas para esclarecer possíveis dúvidas quanto a confundir figuras que se distinguem através de um pequeno detalhe.

Abaurre, Abaurre e Pontara (2013, p. 222) apresentam as figuras de linguagem, seguindo o mesmo estilo de Ernani e Nicola. No início do capítulo, são expostos objetivos prévios que o aluno deve alcançar, com a orientação do professor, ao término do conteúdo. Na sequência, é abordado o fragmento do livro “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”, de Mia Couto, e a imagem da capa do livro, ao lado.

Após o exercício introdutório, as autoras realizam um *link* com o capítulo 1 do livro didático e ressaltam o uso da linguagem e a possibilidade de manipulá-la para algum objetivo. Em uma pequena nota, explicam as figuras de linguagem como “recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem.” (p. 221).

As figuras são divididas pelas autoras em sonoras (onomatopeia, aliteração, assonância e paronomásia), palavras (metonímia, comparação – ou símile –, metáfora, catacrese, sinestesia, elipse, anacoluto, anáfora, hipérbato, polissíndeto e pleonismo) e em pensamento (hipérbole, eufemismo, prosopopeia, antítese, gradação e apóstrofe). Elas são abordadas através de tirinhas, notícias, fragmentos de textos literários e algumas atividades. Vejamos:

<b>Abaurre, Abaurre e Pontara (2013)</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
Figuras de palavra	x	x
<b>Comparação</b>	“Ocorre quando elementos de universos diferentes são aproximados por meio de um termo específico (como, feito, tal qual etc.).”. (p. 226)	“- Você não sabe que o amor é <b>como</b> uma flor?”
Figuras de sintaxe (ou de construção)	x	x
		“Paulo (s) comprou (v)

<b>Hipérbato</b>	“É a inversão da ordem típica de uma oração.”. (p. 232)	um <i>DVD</i> (c) ontem (a). Um <i>DVD</i> (c), Paulo (s) comprou (v) ontem (a).”.
<b>Polissíndeto</b>	“A coordenação de vários termos da oração por meio de conjunções, especialmente as aditivas.”. (p. 232)	“Ocupados como quem lavra a existência, e planta, e colhe, e mata, e vive, e morre, e come.”.
Figuras de pensamento	x	x
<b>Prosopopeia</b>	“Atribuição de características humanas a animais e objetos inanimados.”. (p. 235)	“- Vamos pescar Marcie? - Não tem nenhum lago por aqui. - Meu chapéu vai ficar desapontado!”
<b>Gradação</b>	“Criação de uma sequência de palavras ou expressões estabelecendo entre elas uma expressão (ascendente ou descendente).” (p. 237)	“A terra faz parte do <b>sistema solar</b> . O sistema solar faz parte de uma <b>galáxia</b> . A galáxia é uma entre <b>trilhões de outras galáxias</b> .”.
<b>Apóstrofe</b>	“Interpretação de uma pessoa (real ou imaginária), presente ou ausente, como uma forma de enfatizar uma ideia ou expressão.”. (p. 237)	“- <b>Deus! Ó Deus!</b> Onde estás que não respondes? Onde estás, <b>Senhor Deus?</b>

Em Cereja e Cochar (2015, p. 124), as figuras de linguagem são abordadas através de imagens, estudo de uma crônica, análise de um poema, tirinhas, fragmentos de poemas, folhetos, propagandas e vários exercícios. Os autores fazem uso desses recursos para explorar a interpretação, oralidade, leitura e escrita do aluno.

Ao definir as figuras de linguagem como “uma forma de expressão que consiste no uso de palavras em sentido figurado, isto é, em sentido diferente daquele em que elas são empregadas normalmente.” (p. 124), os autores não as dividem em tópicos como os demais citados acima. Eles as conceituam, exemplificam e propõem exercícios em que o aluno consiga visualizar o uso das figuras.

As figuras de linguagem encontradas em Cereja e Cochar (*op. cit.*) não se diferenciam das encontradas em Ernani e Terra (*op. cit.*) e Abaurre, Abaurre e Pontara (*op. cit.*).

Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 312) apresentam três pontos que o aluno encontrará no capítulo destinado às figuras de linguagem: linguagem figurada e figuras de linguagem; características das principais figuras de linguagem e seus efeitos expressivos.

Assim como os paradidáticos acima, os autores apresentam imagens, poemas e exercícios interpretativos para introduzir o assunto e definem as figuras de linguagem como “recursos criados pela mobilização dos sons, das estruturas sintáticas e dos significados das palavras e expressões, bem como pelas relações entre elas e o mundo, para conferir valor expressivo à comunicação.” (p. 313).

Nas páginas seguintes, os autores em tela fazem uma pequena observação quanto à justificativa de não classificar as figuras de linguagem como os demais livros paradidáticos:

Outras figuras serão abordadas ao longo da coleção, quando estiverem em pauta temas referentes à fonologia e à sintaxe. Entendemos que essa abordagem é mais produtiva quando são trabalhados os conceitos necessários à compreensão efetiva de cada recurso. Chamamos atenção também para o fato de não usarmos as classificações “figuras de pensamento”, “figuras de som”, “figuras de palavra” e “figuras de construção”, que, embora façam parte da tradição retórica, vêm sendo contestadas há vários anos por se basearem em análises de superfície. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 314).

No entanto, ao não classificarem as figuras, eles as subdividem em figuras de linguagem I (metáfora, comparação, metonímia, catacrese e sinestesia) e figuras de linguagem II (eufemismo, hipérbole, antítese e paradoxo, ironia, personificação ou prosopopeia e gradação), respectivamente, e – como afirmamos anteriormente na citação acima – sugerem ao professor adicionar as demais figuras, caso seja pertinente ou ocorrer de serem elencados exemplos ou atividades de temas relacionados à fonologia e à sintaxe.

As definições das figuras são apresentadas durante as análises de capas de revistas, imagens, poemas, tirinhas e peças de publicidade. À medida que a análise ocorre, os autores identificam as figuras de linguagem, explicam seus usos e características e propõem exercícios para que os alunos compreendam a utilização desses recursos linguísticos, de forma eficaz, em diversos textos. As figuras de

linguagem encontradas em Ormundo e Siniscalchi (*op. cit.*) não se diferenciam das encontradas nos livros didáticos citados anteriormente.

Ressaltamos que o presente trabalho se detém apenas em quatro figuras de linguagem (metáfora, paradoxo, antítese e ironia), por terem sido previamente selecionadas pelos professores da escola que elaboraram o Simulado bimestral de Língua Portuguesa.

No tópico a seguir, apresentaremos a proposta de sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais.

### **1.6. Procedimento didático-metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly**

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam um procedimento didático que objetiva proporcionar aos alunos a capacidade de serem produtores de seus próprios textos, sejam eles orais e/ou escritos, dentro e fora do ambiente escolar, e nas variadas interações entre os sujeitos, como podemos observar no trecho a seguir:

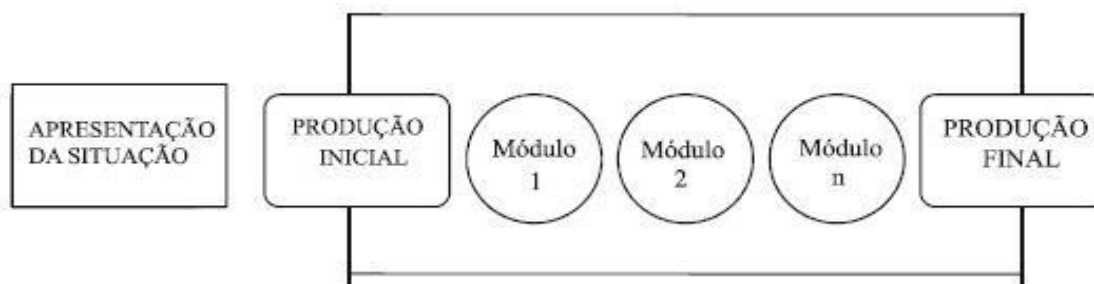
Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

O procedimento proposto pelos autores é conhecido como “sequência didática”, que consiste na aplicação de atividades organizadas em torno de um gênero textual. A finalidade de uma sequência didática é oferecer suportes que ajudem os alunos a dominarem um determinado gênero e que, em seu processo de produção, ele seja capaz de se comunicar adequadamente em uma determinada situação.

O trabalho com as sequências didáticas em sala de aula é fundamental porque possibilita ao aluno dominar um determinado gênero que ele conhece, mas que domina, de forma insuficiente ou precária, como também os que não são facilmente acessíveis. Nesse sentido, as sequências permitem que os alunos tenham conhecimento e façam uso de linguagens novas que eles não conhecem.

Os autores apresentam a estrutura de uma sequência didática através dos seguintes passos: a) apresentação da situação, b) a produção inicial, c) os módulos e d) a produção final.

**Figura 01:** Estrutura da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly.



Fonte: Gêneros orais e escritos na escola (2004, p. 83).

Durante a apresentação da situação, é preciso que seja apresentado aos alunos um exemplo do gênero textual que irão trabalhar em sala de aula, como também a descrição da proposta de atividade que eles devem desenvolver. A apresentação desse gênero deve ser feita de forma minuciosa para que os alunos compreendam sua função, esfera de circulação, tipo de linguagem empregada, a temática etc., ou seja, deve ser realizada de forma clara e objetiva, para que os alunos entendam os objetivos da atividade.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (*op cit*) distinguem duas dimensões importantes para o trabalho com a linguagem durante a apresentação da situação. A primeira, é o trabalho coletivo na produção de um gênero e a segunda, são os conteúdos. Nesse sentido, é importante que os alunos percebam a importância dessa apresentação inicial, pois ela permite:

Fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85)

A etapa seguinte, a produção inicial, é a etapa que permite ao professor identificar e avaliar as capacidades dos alunos durante a produção escrita ou oral do gênero escolhido. É nessa etapa que o aluno passa a entender o objetivo de sua primeira produção e a importância das próximas. Vejamos:

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

É dessa maneira, diante das tentativas e não desistências, que a formação do aluno torna-se mais significativa. É importante lembrar que essas produções iniciais não possuem como destino uma nota. O objetivo delas é mostrar aos alunos seus avanços e conhecimentos adquiridos durante as etapas da sequência.

Durante o desenvolvimento dos módulos, as dificuldades presentes nas produções textuais dos alunos são trabalhadas de forma mais profunda, isto é, são desenvolvidas pequenas atividades, com o objetivo de sanar os problemas que o professor identificou durante a sequência, como afirmam os autores:

Trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. [...] O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87-88).

Na produção final, última etapa da sequência didática, o aluno, juntamente com o professor, pode observar seu progresso, o conhecimento que adquiriu durante as produções textuais, o domínio do gênero, seu uso em situações específicas e suas características. No tocante ao professor, após as produções finais dos alunos, caso não possuam destinatários para essas produções (um mural, jornal da escola etc.), o professor poderá realizar, como sugerem os autores, uma avaliação somativa, como destaca a passagem abaixo:

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A

avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91)

Ressaltamos que a aprendizagem ocorre durante as produções dos textos por parte dos alunos, nas atividades elaboradas, com o intuito de sanar alguma dificuldade encontrada e, na produção final, em que o aluno pode observar o quanto progrediu e conheceu a respeito do gênero trabalhado.

No tópico a seguir, apresentaremos a aplicabilidade da sequência didática tanto nos gêneros escritos, quanto nos gêneros orais.

### **1.6.1. A aplicabilidade da sequência didática utilizando gêneros orais e escritos**

Ao contrário das abordagens tradicionais para o ensino de língua, as sequências didáticas possuem caráter construtivista, interacionista e social que, conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly, se adaptam às diferentes particularidades dos alunos em sala de aula.

Levar em consideração a heterogeneidade da sala de aula é muito importante, pois enriquece qualquer trabalho desenvolvido nas diversas áreas de ensino. As sequências se adaptam às singularidades de cada aluno e o professor, após uma análise, pode direcioná-las aos alunos que possuem maiores dificuldades ou englobar a turma toda e, junto com ela, trabalhar da fase mais simples para a complexa.

Assim como se adapta aos alunos em sala de aula, a estrutura da sequência didática pode ser aplicada tanto para o gênero oral como para o escrito, mas com algumas pequenas diferenças. Enquanto que, no gênero escrito, é possível revisarmos nossa produção, editar ou fazer alguma outra modificação ou excluí-lo, caso não possua um objetivo, o gênero oral segue uma direção bastante diferente.

Na produção oral, tudo é pensado e dito de forma espontânea e simultânea, o que impede que seja revisado ou modificado de alguma forma. Segundo os autores, “O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida” (p. 95). Portanto, nesse sentido, é possível que ocorra uma preparação antecipada entre os sujeitos, para que a comunicação seja realizada de modo que não cause imprevistos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94-95) pontuam algumas outras diferenças quanto ao trabalho com os gêneros orais e escritos, além da possibilidade de



revisão, como, por exemplo, o comportamento da linguagem e dos envolvidos na comunicação. Em um texto escrito, é possível que ocorra uma revisão, o mesmo não ocorre no texto oral. Por isso, a importância de trabalharmos ambas as modalidades nas sequências didáticas.

Na seção seguinte, abordaremos a metodologia proposta por Cosson para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

### **1.7. Procedimento didático-metodológico proposto por Rildo Cosson**

Cosson (2016) nos apresenta dois modelos didático-metodológicos para trabalhar o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula. Para que possamos apresentar ambos os modelos metodológicos, subdividiremos o presente tópico em dois pontos: a sequência básica e a sequência expandida.

#### **1.7.1 A sequência básica**

Na *sequência básica*, Cosson (*op. cit.*) aponta 04 passos que devem ser seguidos para se obter um resultado positivo. No primeiro passo, denominado de *motivação*, o autor afirma que é necessário que haja uma preparação que anteceda a leitura, que possibilite o aluno interagir com o texto, seja manuseando o livro ou lendo o título etc.:

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2016, p. 55).

O autor enfatiza que a forma de motivação mais recorrente é a temática, embora existam muitas outras que ocorrem no momento do manuseio do objeto de leitura, como, por exemplo, ao ler a contracapa de uma obra literária, o aluno possa sentir vontade de ler ou não, dependendo de sua afinidade ou curiosidade acerca do tema, ou até mesmo ao abri-lo, ele possa sentir curiosidade sobre a sua forma de composição, estrutura e/ou linguagem.

Algo muito importante que também deve ser levado em conta, como aborda Cosson (*op. cit.*), é realizar essa motivação por meio de atividades com a oralidade, leitura e escrita:

Algumas motivações exclusivamente orais ou escrita se mostraram igualmente positivas. Todavia, compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola. Além disso, essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro. (COSSON, 2016, p. 57).

É importante ter atenção ao realizar a motivação com base na integração dessas habilidades porque elas podem acabar perdendo o foco, devido ao tempo que elas demandam.

O segundo passo, a *introdução*, é o momento em que a obra e seu autor são apresentados aos alunos. É importante frisar que essa apresentação não deve ser meramente bibliográfica, mas conter apenas o essencial e, se possível, que seja diretamente ligada à obra em questão. Outro ponto muito importante abordado por Cosson (2016, p. 60) é a justificativa dessa escolha, o porquê de ela ser importante para a leitura:

Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu.

Nesse caso, cabe ao professor decidir qual a melhor abordagem a ser seguida, tendo em vista suas observações e diagnóstico sobre a turma. O autor também aponta que é preciso, no momento da introdução, que a obra literária seja manuseada fisicamente pelo aluno, como também, caso ela exista na biblioteca da escola, ser retirada pelos alunos porque, assim, é possível serem despertados o interesse e a curiosidade pela leitura.

A *leitura* é o terceiro passo da sequência básica. É nela que o professor verifica os gostos dos alunos, os avanços nas leituras, o ritmo com que ela é realizada. Cosson sugere que essa leitura deva ser acompanhada pelo professor, mas sem que ocorra a

perda do objetivo do letramento literário. Esse acompanhamento ocorre por meio de intervalos nas leituras em que o professor realiza perguntas, a fim de verificar se há alguma dificuldade. O autor acrescenta:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo da leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (COSSON, 2016, p. 64).

Ao persistir na leitura o aluno se compromete com o texto, com a narrativa presente. Esse interesse acaba revelando muito mais ao professor sobre a capacidade de leitura de seu aluno, o que nos leva ao último passo dessa sequência básica.

A *interpretação*, quarto passo, do texto literário é dividido por Cosson em dois momentos: um interno e um externo. O momento interno é o “encontro do leitor com a obra” (p, 65). É um processo que, em sua individualidade, proporciona ao leitor uma experiência única, diferente do que ocorreria se ele estivesse lendo algum outro gênero textual muito comum à escola. Como bem sabemos, esse processo não é livre de interferências. As etapas que Cosson (op. cit.) delimitou, presentes acima, são as que interferem antes e durante esse processo de leitura do texto literário. O autor ainda pontua outros fatores:

Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2016, p. 65).

O momento externo da interpretação é denominado pelo autor como a concretização. É o espaço em que o aluno passa a construir o sentido do texto, o sentido que lhe atribui significado e, posteriormente, através de atividades, socializá-las com os colegas de turma, para que se possa obter novas opiniões em um espaço de discussão.

O autor acrescenta que “o professor de Português pode sentir necessidade de aproveitar a ocasião para que os alunos demonstrem suas habilidades de escrita e solicitar uma resenha para o jornal da escola” (op. cit., p. 66). Isto é, torna-se imprescindível que essa produção possua um outro destino que não a correção do professor. Se a escola possui murais de socialização de textos, salas para exposições de trabalhos realizados por alunos, jornais ou algum outro ambiente, é muito mais rico destinar essa produção para alguns desses ambientes, pois permite que os demais alunos conheçam as produções de seus colegas e sintam-se inspirados a produzir e seguir o exemplo.

O importante é que ocorra um registro, seja ele oral (apresentação e reflexão da obra literária lida) ou escrito (expor alguma produção textual inspirada na obra) dessa interpretação.

No tópico a seguir, apresentaremos a sequência expandida como uma versão maior da sequência básica apresentada acima.

### **1.7.2. A sequência expandida**

A *sequência expandida* é uma versão maior da sequência básica, isto é, com pequenas alterações decorrente das inquietações dos professores do Ensino Médio quanto ao ensino sobre literatura. Tendo isso em mente, Cosson realiza alterações na sequência básica com o objetivo de articular “experiência, saber e educação literários” (p. 76) no letramento literário nas escolas.

Para demonstrar como funciona, o autor parte de quatro critérios essenciais: i) a obra literária selecionada deve ser difícil de ser lida; ii) deve possuir valor simbólico que desperte curiosidade para a leitura; iii) permitir uma relação direta com os alunos, e iv) deve trazer novas informações ao professor.

Ao elencar esses critérios, o professor pode direcionar os alunos para um determinado tempo histórico em que se fazia presente o auge de algum movimento literário e, a partir daí, trabalhar as etapas contidas na sequência básica.

Quanto às alterações nessas etapas, a motivação passa a ser algo que esteja relacionado com o aluno-leitor, isto é, que possua ligação com seu ambiente social e que possibilite refletir sobre ela. Na introdução, são apresentadas três formas que cabe ao professor definir qual a melhor a ser utilizada em sua sala de aula: a primeira, parte do eixo temático; a segunda, do manuseio desses livros no espaço de uma sala de leitura ou

biblioteca, e a terceira, propõe-se iniciar a leitura do livro escolhido em sala de aula para que o aluno a conclua em seu ritmo.

No tocante à terceira etapa, a leitura, o autor sugere que o professor deva entrar em acordo com a turma para que essa etapa seja realizada em um ambiente externo à escola e que continue com os intervalos de socialização e abordagens de novos textos (secundários com relação direta ao texto primário) porque “a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (p. 81).

Quanto ao passo da *primeira interpretação*, na sequência expandida, Cosson nos apresenta duas possíveis formas: a primeira, contida na sequência básica, se materializa com atividades mais dinâmicas, envolvendo a leitura da obra, como, por exemplo, dividir a turma em duplas e aplicar uma entrevista entre os colegas, de uma maneira tanto formal quanto informal sobre a obra lida. Isto é, a obra literária é lida e compreendida em sua totalidade.

Já a *segunda interpretação*, presente na sequência expandida, trata-se de uma leitura mais profunda de um determinado aspecto do texto (composição, personagens etc.) mediante a contextualização selecionada que a antecede.

A sequência expandida consiste em uma comparação entre características compartilhadas entre dois textos ou mais e das inferências que os alunos podem fazer com suas leituras sobre eles. Por esse motivo, devem ser feitos os intervalos de acompanhamento durante a leitura do texto primário e a introdução de textos secundários mais curtos que possuem relação com o primeiro.

Com ambas as sequências, o autor nos mostra que é possível comprometer-se com o ensino de literatura e que, através de dois exemplos, tantos outros podem ser inseridos para o trabalho efetivo com o letramento literário:

Esse alerta é importante porque não se pretende estabelecer um caminho único que vá de uma a outra sequência. Ao contrário, desejamos que o professor perceba que, entre as duas, outras tantas sequências podem ser criadas, havendo mesmo a possibilidade de extrapolar a sequência expandida. (COSSON, 2016, p. 102).

Dessa forma, é possível, sim, abordar as obras literárias em sala de aula, mas, acima de tudo, é preciso que se tenha comprometimento com a educação, com a instituição de ensino e, principalmente, com o aluno.

O próximo capítulo será dedicado ao PIBID, Programa fundamental para impulsionar a iniciação à docência e possibilitar a vivência de sala de aula aos alunos de licenciatura.

## **2. O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

As teorias linguísticas presentes nos cursos de licenciaturas não são muito eficazes para a prática docente, visto que pouco condizem com a realidade encontrada em sala de aula e que não (ou pouco) avançam no sentido de se adequarem a esse ambiente rico de mudanças e heterogeneidade.

Outros fatores que também não proporcionam ou contribuem para uma formação docente significativa são o emprego do tradicionalismo, a ausência de modificações nos currículos pedagógicos, a evasão de estudantes nos cursos de licenciaturas, a própria universidade, que se preocupa mais com a formação de pesquisadores do que com a iniciação à docência. Todos esses fatores aliados contribuem ainda mais para que ocorram déficits cada vez maiores na formação dos docentes que vão para a sala de aula do ensino público e privado.

Diante dessa situação, o Governo Federal criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de sanar essa defasagem, incentivar o ingresso de estudantes nos cursos de licenciaturas (Português, Inglês, Educação Física, Física, Química, Geografia, História) e contribuir para uma formação docente mais reflexiva, articulando toda a teoria vista na formação inicial com a prática em sala de aula, oportunizada pelo Programa durante esse processo de formação.

O Subprojeto PIBID Letras-Português, em vigência desde o ano de 2008, conta com o total de 40 bolsista distribuídos em 03 escolas de Ensino Médio da rede pública da cidade de João Pessoa. Ele permite que o bolsista conheça e desenvolva atividades em sala de aula, com os devidos acompanhamentos dos professores, supervisores e coordenadoras, pelo período de dois anos, o que possibilita uma vivência de qualidade inegável na vida dos bolsistas. Um dos objetivos desse Subprojeto é “incentivar a formação e a capacitação de docentes, a partir de um processo de acompanhamento pedagógico sistemático de salas de aulas desse nível de ensino” (EDITAL N° 001/2011/CAPES).

Através da articulação e de embasamentos teóricos propostos e sugeridos pelas coordenadoras do Subprojeto, bem como pelas observações dos bolsistas em sala de aula e sugestões dos professores regentes, são planejadas intervenções que envolvem o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita por meio dos gêneros textuais, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais reflexiva e construtiva, como também de apresentar aos professores que acompanham novas

metodologias voltadas para o ensino de LP e também contribuir com o interesse desses profissionais para uma formação continuada.

Tendo em vista essa lacuna em termos de articulação das teorias com a prática, o Subprojeto PIBID Letras-Português aborda um plano a ser trabalhado pelos bolsistas com os seguintes passos:

- Leitura da literatura científica/linguística pertinente ao desenvolvimento do projeto.
- Seleção de atividades relacionadas ao processo de leitura, produção de texto e ensino de gramática e de literatura no Ensino Médio. Os temas de estudo serão eleitos a partir de questões emergentes da realidade.
- Elaboração de sequências didáticas relacionadas ao conteúdo programático de língua portuguesa no Ensino Médio.
- Aplicação de estratégias de análises linguísticas que possibilitem desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos.
- Discussão sobre o papel do aluno de Letras e a aplicabilidade das teorias linguísticas apreendidas em sala de aula.

Dessa maneira, é possível que o bolsista consiga relacionar e pôr em prática as teorias estudadas, discutir sobre metodologias que podem ou não ser abordadas em sala de aula para o exercício efetivo da língua, sugerir modificações e até mesmo soluções para os problemas de elaboração e aplicação de atividades didáticas propostas para o ensino.

Com o intuito de contribuir com essa formação docente e incentivar o ingresso e a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura (habilitação em Língua Portuguesa), bem como oferecer a possibilidade de uma experiência única antes da conclusão de sua formação inicial (e durante esta), o PIBID, Subprojeto Letras-Português dispõe dos seguintes objetivos:

- Incentivar a formação e a capacitação docentes, através da reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no cotidiano dos professores do Ensino Médio.
- Estabelecer ações pedagógicas que integrem o conhecimento teórico-linguístico às atividades de ensino de Língua Portuguesa.
- Levantar as principais dificuldades encontradas por alunos e professores do Ensino Médio em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.



- Identificar conteúdos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente os que focalizam a produção da leitura e produção de textos no Ensino Médio.
- Desenvolver no licenciando as competências específicas no domínio da modalidade oral (compreensão e expressão), da modalidade escrita (leitura e expressão) e do conhecimento explícito da língua.
- Planejar, através de reuniões com professores das escolas públicas, estratégias de acompanhamento pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, após a aplicação de uma ação diagnóstica inicial.
- Planejar, elaborar e aplicar sequências didáticas transdisciplinares, avaliando os resultados obtidos.
- Desenvolver estudos teóricos e práticos necessários à atualização pedagógica dos professores das escolas públicas.
- Propiciar socialização das experiências dos professores e bolsistas participantes do projeto, para avaliação dos resultados.

Observando os objetivos propostos pelo Programa, podemos perceber que ele procura promover a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” (LDB, TÍTULO VI, ART. 61º. Inciso I). Isto é, o PIBID atende a todos os objetivos que o curso deveria proporcionar e que os estágios supervisionados obrigatórios ofertados só cumprem de forma parcial.

O único problema que ressaltamos acerca dos estágios supervisionados é apenas quanto à disposição e organização das horas que não são aproveitadas. Trata-se de um tempo relativamente curto em que temos contato com os alunos e que dificulta a construção de um elo que pode ser muito bem aproveitado durante o desenvolvimento das horas/aulas que são solicitadas na preparação dos projetos didáticos, mas que não ocorre, devido ao pouco tempo e espaço oferecidos aos licenciandos.

O PIBID proporciona um período de tempo muito maior em sala de aula, e essa vivência nos permite construir elos com os alunos e demais professores presentes no ambiente escolar, como também proporcionar aos envolvidos novas abordagens e metodologias voltadas para o ensino de LP. É através dessa troca de experiências que somos moldados para ingressar em nosso campo de atuação munidos de experiência, objetivos e compromisso com a educação e a formação de nossos alunos.

O Programa, juntamente com a escola, nos permite elaborar projetos voltados para o estímulo e o desenvolvimento das competências de oralidade, leitura, escrita e análises linguísticas em nossos alunos, bem como oferecer os instrumentos

metodológicos necessários para que os futuros bolsistas possam seguir e contribuir para um ensino eficiente de Língua Portuguesa.

Todas as discussões sobre as observações em sala de aula durante as reuniões pedagógicas, as ideias para a aplicação de sequências didáticas e a elaboração de projetos, apresentação desses trabalhos desenvolvidos em sala de aula nos encontros de Iniciação à Docência, enfim, todas as oportunidades que esse Programa proporcionou e continua a proporcionar são muito importantes para a nossa formação, para a formação dos alunos de Letras e das demais licenciaturas que se comprometem com uma formação efetiva de seus alunos.

O PIBID é uma oportunidade única na vida de todos os graduandos envolvidos com esse projeto. É um Programa que se compromete com o ensino efetivo e transformador, com uma formação significativa, autônoma e de qualidade na vida dos estudantes que dele fazem parte.

Dessa forma, o PIBID proporciona uma melhoria significativa na formação dos bolsistas, no fortalecimento da relação destes com o ensino básico, oportunizando uma vivência única em suas escolhas profissionais e possibilitando um desenvolvimento crítico, reflexivo e significativo nos alunos das escolas em que atuam e contribuindo para uma formação continuada dos professores titulares que acompanham.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, de caráter subjetivo, com aplicação de uma sequência didática sobre figuras de linguagem, a fim de observar seu resultado e comprovar sua eficácia como método eficaz para o ensino de Língua Portuguesa.

Para a realização do trabalho, foram seguidas as seguintes etapas:

1º etapa: Observações realizadas em sala de aula, no período anterior à aplicação da sequência didática. Essa fase durou duas semanas.

2º etapa: Aplicação de uma sequência didática em duas turmas de 1º anos do Ensino Médio da rede pública de ensino;

3º etapa: Análise das atividades realizadas em sala de aula pelos alunos durante a aplicação da sequência didática;

4º etapa: *Feedback* da professora titular da disciplina acerca do desempenho da bolsista durante a aplicação da sequência;

5º etapa: Observação direta, por parte da bolsista, do desempenho dos alunos durante e após a aplicação da sequência.

#### 3.1. A escola

O presente trabalho é resultante da participação da bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Subprojeto PIBID Letras-Português) na escola em que atua, EEEM Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha<sup>2</sup>, sob a supervisão da professora titular. As intervenções ocorreram em duas turmas de 1ºs anos, H e I, do ensino médio do turno da tarde.

A instituição é localizada no Centro da cidade de João Pessoa – PB (cf. ANEXO I) e conta com um amplo espaço físico que atende, em ambos os turnos, mais de 1.000 (um mil) alunos. A escola dispõe de 24 salas de aulas, ginásio poliesportivo,

---

<sup>2</sup> Conferir Termo de Consentimento, no ANEXO I.

cantina, laboratórios, biblioteca, salas de vídeos, sala de leitura<sup>3</sup>, sala dos professores, sala para os bolsistas do PIBID e suas áreas de atuação, secretaria e auditório.

A escola atende cerca de 40 alunos, por turma, no período da manhã, e cerca de 30 a 35, no turno da tarde. Esses números tendem a diminuir durante o ano letivo, devido à evasão escolar, mesmo a escola dispondo de programas voltados para esse fim.

A seguir, elencaremos as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da sequência didática sobre figuras de linguagem.

### **3.2. Dificuldades encontradas para o desenvolvimento de aulas/intervenções**

Através das observações realizadas dentro e fora da sala de aula, percebemos que o número dos recursos disponibilizados pela escola é muito vasto, mas as dificuldades para termos acesso a eles é muito grande. Laboratórios, sala de leitura, salas de vídeos, são todas fechadas e as respectivas chaves encontram-se com diferentes inspetores, porteiros e até merendeiras da escola, o que ocasiona estresse na hora de solicitá-los.

Todos os planos de aulas elaborados contam com a utilização de alguns recursos que são oferecidos pela escola, mas, mesmo reservando alguma sala ou laboratório com bastante antecedência, as dificuldades para saber com quem está a chave, ou se o responsável por ela está na escola, são incomensuráveis.

Quando reservamos algum outro ambiente para a aula, que seja além da sala de aula regular dos alunos, é com o objetivo de realizar aulas mais dinâmicas, mostrar outros recursos para esses alunos, possibilitar a eles outras oportunidades de aprendizado que vão além da monotonia da sala de aula que observamos.

Embora o aluno tenha contato com o texto durante todo o ano escolar em sala de aula, é sempre ali o lugar em que ele lê o texto. A professora, apesar de tentar reservar algum outro ambiente, em meio às dificuldades, acaba sempre voltando para a sala de aula e trabalhando, através de *xerox* de algum texto (crônica, resenha etc.), a leitura e a escrita. Durante algumas conversas informais com os alunos, percebemos que eles não gostam que essa leitura ocorra sempre em sala de aula. Constatamos que esses discentes, embora saibam que a escola dispõe de uma sala de leitura, não entendem por que não têm acesso a ela.

---

<sup>3</sup> Projeto de leitura que se concretizou recentemente e que foi criado por bolsistas do PIBID Subprojeto Letras-Português que atuam na escola e impulsionado pela presença ativa da supervisora, Prof<sup>a</sup> Suzanneide Rêgo.

Para a aplicação de qualquer intervenção realizada pelos bolsistas presentes na escola, é preciso que os ambientes selecionados sejam reservados com uma antecedência de semanas e que a pessoa responsável pela chave do ambiente reservado seja lembrada constantemente da data selecionada e para quem ela foi reservada.

Para a aplicação de nossa sequência didática, reservamos, com a antecedência de três semanas, uma das salas de vídeo que, como explicitamos em nosso plano de aula, era fundamental para o desenvolvimento da sequência, devido aos itens contidos em ambas, como retroprojetor, computador, TV, DVD, caixas de som. Dias antes da aplicação da intervenção, nos certificamos acerca das disponibilidades desses instrumentos e averiguamos que as caixas de som ficavam “dando contato” com o computador da sala, os controles da TV e do DVD não estavam na sala e que o computador não reconhecia o dispositivo USB das bolsistas.

Relatamos aos responsáveis pela sala o que averiguamos e eles disseram que os dispositivos estariam organizados para as datas que nós reservamos. Como futuros profissionais docentes, sabemos que devemos estar preparados para todos os imprevistos. Então, no dia em que iniciamos nossas intervenções, levamos computador pessoal, caixas de som portáteis e cabos USB porque eram esses os equipamentos de que mais precisaríamos.

Dois dias antes de darmos início à intervenção, saiu o calendário das atividades e eventos internos da escola. Devido a esse fato, foi necessário que adaptássemos nossa intervenção para que os alunos não fossem prejudicados e obtivessem o melhor resultado possível no Simulado da escola. Nesse processo de adaptação, a professora solicitou às bolsistas que elaborassem duas atividades (uma de pesquisa, para ser realizada em casa, e uma objetiva, para ser discutida em sala), pois ambas contariam como pontuações extras para ajudar na média final do 3º bimestre, como também os alunos iam se adaptando à estrutura do Simulado.

Um fator muito importante, que chegou a nos desmotivar, foi a questão a evasão escolar. Durante a intervenção, no momento em que tiramos os alunos da sala de aula e levamos para a sala de vídeo, muitos alunos fugiam, conseguiam passar pela porta da frente da escola ou pelo portão da cozinha e iam embora. Alunos das demais turmas ficavam conversando nos corredores e chegavam, em dado momento, a atrapalhar a aplicação da sequência. Pareceu-nos que os professores não se preocupavam com essa ausência em suas respectivas salas de aula. Os inspetores também não ajudavam no momento de direcionar esses alunos para suas salas.

A luta contra a evasão, no período da aplicação da intervenção, foi constante. Tentamos, a todo custo, fazer com que os discentes não deixassem de participar das aulas e assistissem a elas até o final do horário escolar. Todos os materiais que preparamos foi com o intuito de chamar a atenção deles para a aula, de proporcionar uma nova aprendizagem, utilizando novos recursos.

Ao final da aplicação da sequência, tivemos problemas quanto à reserva da sala de vídeo que utilizamos desde o início da sequência. Ao levarmos os alunos para a sala, já havia outro professor de outra disciplina. Questionamos ao inspetor a respeito disso, tendo em vista que havíamos reservado a sala para toda a semana. Os responsáveis não souberam explicar, disseram apenas que o professor também havia reservado a sala. Então, fomos procurar o responsável pela outra sala de vídeo (localizada no andar superior da escola), mas o responsável não estava na escola. Procuramos a chave da sala do NIP<sup>4</sup>, pois sabíamos que havia uma TV que poderíamos conectar ao notebook e tentar dar prosseguimento à aula, mesmo com poucos minutos ainda restantes, porém nos deparamos com outro problema. Ninguém sabia com quem estava o controle remoto da TV. Perdemos toda a aula, devido a esses imprevistos. Conversamos com a professora e ela pediu que o professor da aula seguinte liberasse a turma para que nós pudessemos concluir a aplicação da sequência, tendo em vista que, nas semanas seguintes, os alunos participariam dos jogos escolares, Simulado, recuperação do Simulado, SOACC<sup>5</sup>, bem como os feriados que coincidem com as mesmas datas em que essas turmas possuem aulas de LP.

A seguir, relataremos a aplicação da sequência didática, os materiais selecionados e as observações realizadas no momento da aplicação pela bolsista.

### **3.3. Aplicação da sequência didática**

No período de planejamento dos conteúdos a serem abordados para o 3º bimestre, a professora titular solicitou às bolsistas uma intervenção sobre figuras de linguagem (metáfora, ironia, antítese e paradoxo), que já haviam sido previamente definidas pelos demais professores de Língua Portuguesa da escola.

---

<sup>4</sup> Núcleo Integrado do PIBID. Ambiente desenvolvido por bolsistas do PIBID Subprojeto Letras-Português com o objetivo de proporcionar aos alunos da escola um ambiente rico para o desenvolvimento da leitura, bem como outras atividades e oficinas. A sala foi inaugurada em novembro de 2016.

<sup>5</sup> Semana Olivina de Arte Cultura e Conhecimento.

Ao planejarmos a sequência didática, juntamente com a professora titular, levamos em consideração os gêneros textuais e quais seriam melhor abordados em sala de aula e que despertariam a curiosidade dos alunos. O objetivo foi o de dar continuidade ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que vinham ocorrendo desde o início do ano letivo.

Os gêneros que selecionamos foram a propaganda e a música. A escolha de ambos se deve ao fato de estarem presentes no cotidiano dos alunos, como também por conter uma quantidade muito maior de figuras de linguagem.

Em nosso plano de aula, elencamos os seguintes objetivos: i) Conhecer as figuras de linguagem (metáfora, ironia, paradoxo e antítese); ii) Compreender a função das figuras de linguagem na construção de sentido em diferentes textos; iii) Praticar interpretações textuais por meio da leitura e oralidade; iv) Conhecer o gênero textual propaganda, bem como sua esfera de circulação; v) Realizar a produção textual de uma propaganda com o auxílio das figuras de linguagem, e vi) Compreender o uso estratégico das figuras de linguagem em suas esferas de circulação.

A aplicação da sequência didática ocorreu nos dias 23, 25 e 30/08, e 01/09/2017 e, em ambas as turmas, contabilizamos seis (06) aulas, respectivamente. Para cada aula, foi elaborado um quadro que avalia as interações das bolsistas com os alunos, o domínio do conteúdo, a quantidade de alunos presentes, os recursos utilizados, a participação dos alunos e os resultados obtidos. Um quadro avaliativo foi entregue à professora<sup>6</sup>, para que ela realizasse suas observações acerca da intervenção e outro ficou com a bolsista, para a realização de *feedback* sobre as aulas.

Durante a adaptação do plano de aula, revemos a metodologia abordada e vimos que ela não condizia com a nossa proposta inicial (a da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly). Tendo em vista a aproximação da aplicação e a impossibilidade de adiar, devido ao calendário interno de eventos da escola, procuramos nos esforçar ao máximo para que a aprendizagem dos alunos fosse significativa.

A primeira propaganda escolhida foi a da batata Ruffles que expusemos para as turmas, utilizando a Plataforma do PREZI<sup>7</sup>, conforme veremos a seguir:

---

<sup>6</sup> Cf. ANEXO II.

<sup>7</sup> O Prezi é um software na modalidade computação em nuvem, feito em HTML5 utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de *designer* real.

**Figura 02:** Propaganda da Ruffles (1986)



Fonte: Google imagens. Acesso em: 16/08/2017.

Solicitamos a participação dos alunos na leitura das propagandas para que eles exercitassem a oralidade e a leitura. Realizamos questionamentos sobre o gênero propaganda:

- ✓ Vocês sabem que gênero é esse?
- ✓ Qual o meio em que circulam?
- ✓ A linguagem é formal ou informal? Pode conter a presença de ambas?

As interações foram muito satisfatórias, tendo em vista que eles participaram da aula e souberam responder muito bem.

No momento seguinte, realizamos a análise linguística dos dizeres contidos na propaganda “A batata da onda”. Na turma 1º ano I, os alunos foram mais participativos. Correlacionaram a palavra “onda” ao formato da batata, as gírias que eles utilizavam. Um dos alunos disse que a propaganda relacionava “batata” e “onda” por meio da semelhança que existia entre elas, mas a comparação só “ia” até o formato porque, diferente da onda do mar, a “onda da batata” não era molhada ou transparente. Nesse momento, a definição de metáfora foi construída pelos alunos.

Da mesma forma que iniciamos a aula na turma I, fizemos na turma H. Ambas as turmas possuem perfis muito diferentes. Enquanto que a turma I ficou mais



participativa ao longo do ano, a turma H provou ser o contrário. Foi preciso que a professora titular impusesse a condição de que, ao final das aulas, teria um exercício avaliativo para que eles participassem.

Mesmo com as diferenças, ambas as turmas conseguiram construir a definição de *metáfora*. Após esse momento, apresentamos a definição de metáfora muito encontrada na internet (sites, blogs) e até mesmo no livro didático, a expomos no Prezi e explicamos que essa figura de linguagem era um recurso semântico muito utilizado nas propagandas, músicas, poemas e em vários outros suportes, inclusive, no dia a dia de cada um de nós (falantes ou escritores), como em uma conversa informal, com o intuito de melhorar a expressividade de um enunciado.

Para “quebrar um pouco o gelo”, trouxemos uma música muito conhecida por eles que, em nossas investigações, é muito ouvida nos corredores da escola: a canção “Um beijo”, de Luan Santana<sup>8</sup>, que apresenta metáforas em seu refrão. Após ouvirmos a música, os alunos identificaram as passagens que continham metáforas e, junto com eles, analisamos o efeito que elas causavam em seu leitor/ouvinte.

Como alguns alunos não queriam participar da aula (ambas as turmas possuem alunos que são um pouco difíceis de participar), sorteamos uma caixa de Bis para quem identificasse ao menos uma metáfora e explicasse, com suas palavras, o efeito de sentido causado pela utilização dessa figura de linguagem. Nesse momento, as turmas tornaram-se ativas e bastante participativas. Eles levantaram questionamentos sobre o porquê de utilizar metáforas, por que a metáfora era diferente da comparação, quantas vezes uma pessoa pode “usar” uma metáfora. Retomamos que a metáfora é utilizada para dar uma maior expressividade a um texto, explicamos que a diferença entre a metáfora e a comparação, também conhecida por *símile*, era a ausência de uma conjunção comparativa.

Para finalizarmos essa primeira aula em ambas as turmas, explicamos que alguns estudiosos da língua deduziram que somos capazes de utilizar uma metáfora a cada 4 minutos em uma conversa informal e que, nesse sentido, é praticamente impossível de nos comunicarmos sem a presença de metáforas.

Na aula seguinte, introduzimos a figura de linguagem *paradoxo* da mesma forma que aplicamos na aula anterior, utilizando o gênero propaganda. A propaganda selecionada foi das Havaianas, apresentada a seguir:

---

<sup>8</sup> Cf. anexo III.

**Figura 03:** Propaganda das Havaianas (2014).



Fonte: Google imagens. Acesso em: 16/08/2017.

Os alunos de ambas as turmas participaram bastante em suas respectivas aulas. Selecionamos outros alunos para lerem a propaganda e, logo em seguida, eles mesmos questionaram uns aos outros se era metáfora ou não. Para que não houvesse divergências, só interferimos nos momentos em que eles faziam muito barulho, para que não fugissem do assunto.

Nesse momento de interação entre eles, muitas hipóteses foram levantadas. Um dos alunos disse que as palavras contidas na propaganda não permitiam o uso da metáfora, por causa da contrariedade dos termos. Nesse momento, explicamos que, assim como existe a metáfora, existem outras figuras de linguagem que são bastante utilizadas para dar maior expressividade em um diálogo, enunciado, texto.

Na propaganda que eles acabaram de ler, o enunciado era constituído de um paradoxo, isto é, são ideias contrárias que parecem se excluir, mas que, dentro de um contexto, reforçam uma expressão. Após nossa explicação, uma aluna citou um exemplo, “é como dizer você olha, mas não vê”. Outro aluno, tomando como base e analisando o exemplo dela, justificou que era uma contradição, mas que tinha sentido porque “quando olhamos uma pessoa não a vemos como ela é, só olhamos o que ela veste, cor do cabelo ou um sorriso”. Levamos o exemplo da aluna da turma I (citado

acima) para a turma H e questionamos os alunos o que eles achavam, se queriam construir algum exemplo, mas eles foram pouco participativos. Após as discussões iniciais, para deixarmos ambas as turmas mais descontraídas, trouxemos a canção “Monte castelo”, do grupo Legião Urbana<sup>9</sup>, que traz em seu refrão versos do soneto de Camões. Após ouvirem a música e assistir ao vídeo no Prezi, os alunos acharam mais fácil conseguir distinguir metáfora e paradoxo.

Devido à aproximação dos Jogos Escolares e dos demais eventos escolares, tivemos de abordar duas figuras de linguagem em uma mesma aula (em nosso planejamento, seria uma figura de linguagem por aula).

Iniciamos a terceira aula da sequência na turma I, ouvindo a música “certas coisas”, de Lulu Santos<sup>10</sup>, e pedimos que os alunos acompanhassem a letra. Antes do término, uma aluna disse que havia encontrado paradoxo nos seguintes versos: “Não existiria som/Se não houvesse o silêncio/Não haveria luz/Se não fosse a escuridão/A vida é mesmo assim/Dia e noite, não e sim”. Perguntamos a turma se eles concordavam ou discordavam, se alguém queria se posicionar. Uma aluna discordou porque eram “palavras com sentidos contraditórios, mas eram próximas “Luz e escuridão”, não pode haver uma sem a outra porque a luz ilumina no escuro, enquanto que a escuridão tenta *acabar* com a luz”. Após discordar da colega, interferimos e explicamos que existia uma figura bastante parecida com o paradoxo e que a diferença entre ambas era sutil, porque, enquanto o paradoxo possui ideias contrárias que se excluem, mas que em um contexto traz reforço para uma expressão, a *antítese* (figura de pensamento) possui expressões com sentidos opostos que contrastam entre si. Retomando o exemplo, analisamos o que foi destacado pela aluna e comentamos que os sentidos contrários não trazem um reforço para alguma ideia e que, portanto, não era paradoxo, mas *antítese* que pertence à categoria de figuras de pensamento. Explicamos que a *antítese* é também conhecida como “figura do oposto”, que ela se opõe ao que é contrário e inverso. Como figura de linguagem, a *antítese* é muito utilizada em poemas e música.

Da mesma forma que fizemos com a turma I, repetimos com a turma H. Ambas as turmas destacaram o mesmo refrão da música e afirmaram ser paradoxo. Questionamos se alguém discordava, mas não houve pronunciamento deles. Pedimos que a aluna que destacou a frase explicasse o porquê de considerar um paradoxo, mas ela não quis mais participar da aula. A desmotivação dessa turma é muito grande. Eles

---

<sup>9</sup> Cf. ANEXO IV.

<sup>10</sup> Cf. ANEXO V.

mudaram de comportamento desde o início do ano, sem causa aparente. Explicamos que o trecho destacado era uma antítese. A antítese é muito parecida com o paradoxo, mas se distingue no quesito de possuir sentido oposto, e não contrário. Ela é muito frequente em poemas e músicas.

Dando continuidade ao segundo momento da aula, convidamos os alunos a nos procurarem na sala do PIBID, durante o intervalo ou em outro horário em que eles estivessem disponíveis para sanar alguma dúvida sobre o assunto. Neste segundo momento, abordamos uma tirinha da Turma da Mônica. Vejamos:

**Figura 04:** Tirinha da Turma da Mônica.



Fonte: Google imagens. Acesso em: 16/08/2017.

Utilizando o Prezi, os alunos leram a tirinha, em voz alta, e começaram a rir, motivados pelos dizeres na tirinha. Um aluno achou fácil dizer qual figura de linguagem era aquela porque estava “na cara”. Perguntamos qual era e por que ele acha que era. Ele respondeu que era *ironia* e explicou que, quando líamos a mensagem, provocava riso. Explicamos que ele estava certo, em um dado momento, mas que o motivo de provocar o riso não era aquele.

Explicamos para ambas as turmas que a ironia era uma figura sonora muito utilizada quando se quer “mascarar uma intenção original”. A utilização do recurso irônico deve ser feita de forma sutil e que seja entendida prontamente pelo receptor da mensagem. A construção da ironia leva em conta que mensagem e que alteração nessa mensagem o produtor quer realizar, como também o raciocínio do receptor para considerar os sentidos possíveis que ela pode ter e encontrar o que causa efeito inusitado.

Para sabermos se, até esse momento, eles haviam entendido tudo o que explicamos sobre as figuras de ironia e antítese, os ajudamos a analisar fatos bastante

corriqueiros em seu cotidiano nos quais eles faziam uso dessas figuras, sem se darem conta disso. Partimos das redes sociais, das conversas informais mantidas nas plataformas entre eles e os amigos, familiares, pessoas que conheciam (“adicionavam”) nas redes: duas amigas conversam sobre uma festa a que foram no dia anterior e fazem comentários sobre a maquiagem de uma terceira menina, “nossa, como ela estava linda com aquela maquiagem” e troca um olhar com a amiga. Explicamos que a ironia é bem-sucedida porque as amigas conheciam o contexto em que se deu o diálogo, que, ao usar o adjetivo “linda”, na verdade, ela queria usar outra palavra que possui sentido oposto ao utilizado.

Pouco antes do término da aula, ouvimos junto com eles a canção “Que país é esse? ”, do grupo Legião Urbana<sup>11</sup>. Os alunos amaram; a música já era bastante ouvida por eles nos corredores da escola. Eles mesmos fizeram relação com a situação política atual do país. Relembaram momentos históricos similares. Não nos aprofundamos nesse momento porque a aula já estava no fim. Entregamos para cada aluno um Bis e avisamos a eles que o conteúdo dessas aulas seria assunto do Simulado do 3º bimestre. Ressaltamos também que, nas próximas aulas, eles iriam fazer exercícios objetivos e de pesquisa e que ambos seriam discutidos em sala de aula.

Na quarta aula da sequência, iniciamos, realizando um resumo sobre as quatro figuras de linguagem estudadas nas últimas três aulas. Utilizamos o quadro, pontuamos cada uma delas e entregamos os exercícios. A folha de exercício conta com sete questões objetivas e envolvem interpretações de textos. Com as figuras elencadas no quadro, entregamos o exercício<sup>12</sup> e demos 15 minutos para os alunos responderem às questões. Realizamos o mesmo procedimento em ambas as turmas.

Em seguida, discutimos as respostas dos alunos. Constatamos que as divergências entre as respostas eram mínimas; apenas um aluno da turma I não conseguiu acompanhar a atividade, devido às faltas constantes (propusemos que ele nos procurasse, no horário do intervalo, na sala do PIBID para lhe darmos um reforço). Para que todos os alunos participassem, solicitamos que cada um explicasse sua resposta e indicasse por que as demais não seriam possíveis. Essa dinâmica mostrou-se muito satisfatória, pois eles começaram a questionar uns aos outros e entraram em acordo com as respostas.

---

<sup>11</sup> Cf. ANEXO VI.

<sup>12</sup> Cf. ANEXO VII.

Na turma H foi mais difícil discutir a atividade porque eles não queriam participar da aula. A professora titular conversou com eles, explicou que as atividades contariam pontos para a nota do 3º bimestre, na tentativa de fazer com que eles participassem das discussões. Como eles não queriam participar, sentamos com cada um deles individualmente e trabalhamos as questões. Discutimos as respostas, o porquê de ser uma e não outra, por que eles achavam que era aquela. E assim seguiu até o fim da aula.

Notamos que, embora na turma H tenha sido um pouco mais difícil trabalhar a atividade, o seu resultado foi igualmente satisfatório ao da turma I. Ao final de ambas as aulas, entregamos uma folha com o exercício de pesquisa em que os alunos deveriam procurar em sites, blogs, livros didáticos, músicas etc., exemplos das figuras de linguagem que estudamos em sala e explicar dois critérios: i) qual a figura de linguagem encontrada e ii) que sentido essa figura traz para o exemplo que você escolheu.

Explicamos que eles deveriam procurar ao menos um exemplo para cada figura e explicá-los com base nos critérios elencados. Avisamos que o material seria discutido na aula seguinte juntamente com a professora titular e pedimos que eles os levassem prontos.

A quinta aula da sequência era destinada à discussão da pesquisa realizada pelos alunos sobre as figuras de linguagem, mas eles acabaram por não fazer a atividade em casa. Questionamos o porquê de eles não terem feito e, mediante as mais variadas desculpas, não conseguimos realizar a discussão dessa pesquisa.

Como já tínhamos elaborado um plano B, tendo em vista que havia a possibilidade de essa atividade não ser feita fora do ambiente escolar, permitimos que os alunos realizassem a pesquisa em sala, isto é, restringimos a pesquisa ao livro didático e permitimos que eles pesquisassem pela internet, utilizando seus celulares ou abordando momentos de seu cotidiano em que faziam uso dessas figuras como exemplos.

Ao final de ambas as aulas, recolhemos a pesquisa para análise e pontuação, como foi sugerido pela professora titular, e entregamos a eles na última aula da intervenção, que seria o dia de discutirmos com eles esse processo de pesquisa e darmos o *feedback* de seus desempenhos.

A próxima etapa será discutida no capítulo seguinte, que é destinada à análise dessa atividade final da sequência didática.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Segundo Freire (2001, p. 32), o ensino está diretamente relacionado à pesquisa. Ou melhor, ao ensinar, o professor deve ter em mente que seus alunos já possuem um conhecimento prévio do mundo que os cerca e que, através da pesquisa, a curiosidade torna-se um importante fator (muitas vezes, decisivo) para a construção de um conhecimento que ainda pode estar em formação.

Tendo isso em mente, o presente tópico objetiva analisar as pesquisas realizadas pelos alunos durante a última etapa da sequência didática sobre figuras de linguagem, descrita no capítulo anterior. Este último passo possui como objetivo norteador compreender a importância da pesquisa para a construção do conhecimento, bem como avaliar o impacto causado pela sequência didática e sua contribuição para o ensino de LP. Através do ato de pesquisar e munido de instruções previamente dadas, o aluno esteve frente a frente com um vasto campo de conhecimento, que possibilitou a oportunidade de investigar, refletir e argumentar acerca do conteúdo discutido ao longo da sequência.

Para a referida análise, utilizaremos os seguintes critérios:

a) Compreensão da proposta	b) Capacidade de argumentação (o que é possível refletir?)	c) O processo de investigação	d) Fontes pesquisadas
----------------------------	--	-------------------------------	-----------------------

Durante as aulas que antecederam a realização da pesquisa, foi constatado que grande parte dos alunos se tornaram mais participativos. A utilização de recursos audiovisuais permitiu o desenvolvimento satisfatório de oralidade e leitura, como também contribuíram para a permanência dos alunos em sala de aula, ou seja, com a utilização destes recursos, a evasão escolar, ao menos nessas duas turmas, tornou-se menor.

Nas páginas seguintes, elencamos seis pesquisas realizadas pelos alunos e as analisaremos com base nos critérios destacados acima, como também os que estão presentes no enunciado da folha entregue aos discentes.

Figura 05: Aluno C. (1ºI)

Atividade para casa

1. Selecione em sites, jornais, revistas, livros ou em outras plataformas de pesquisa, exemplos de figuras de linguagem (metáfora, paradoxo, antítese e ironia) estudadas nas aulas anteriores. Após a seleção, justifique sua resposta com base nos critérios a seguir: a) qual a figura de linguagem encontrada? e b) que sentido essa figura de linguagem traz para o exemplo que você escolheu?

**Metáfora:** A metáfora ocorre quando é utilizada uma substituição de termos que possuem significados diferentes, atribuindo a eles o mesmo sentido.

"Meu pensamento é um rio subterrâneo."

nessa frase dá o sentido de "pensamento" ao termo "rio subterrâneo", que nada tem em comum, mas fazemos a troca.

**Antítese:**

"O Renato estava dormindo acordado na aula."

percebo que "dormindo" e "acordado" entram em contraste de significado na frase.

**Paradoxo:**

"Ele não passa de um pobre homem rico"

ele pode ser rico mas é uma má pessoa

**IRONIA**

"Bom o que faltava para enervar o meu dia maravilhoso é bem."

ele está dizendo que ele é um dia ruim

Fonte: Arquivo pessoal

O aluno C. atende aos critérios, de forma parcial. Os exemplos e as classificações atendem ao critério (a) da atividade, mas o aluno não atribui sentido aos exemplos de paradoxo e ironia do critério (b). A atribuição de sentido que o discente realiza é insuficiente, visto que não há aproveitamento total do exemplo elencado por ele. Sabemos que "uma ação da linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 63). Em outras palavras, o aluno poderia ter articulado os conceitos vistos em sala – dispostos diariamente durante a aplicação da sequência – com os exemplos e as discussões sobre o conteúdo.



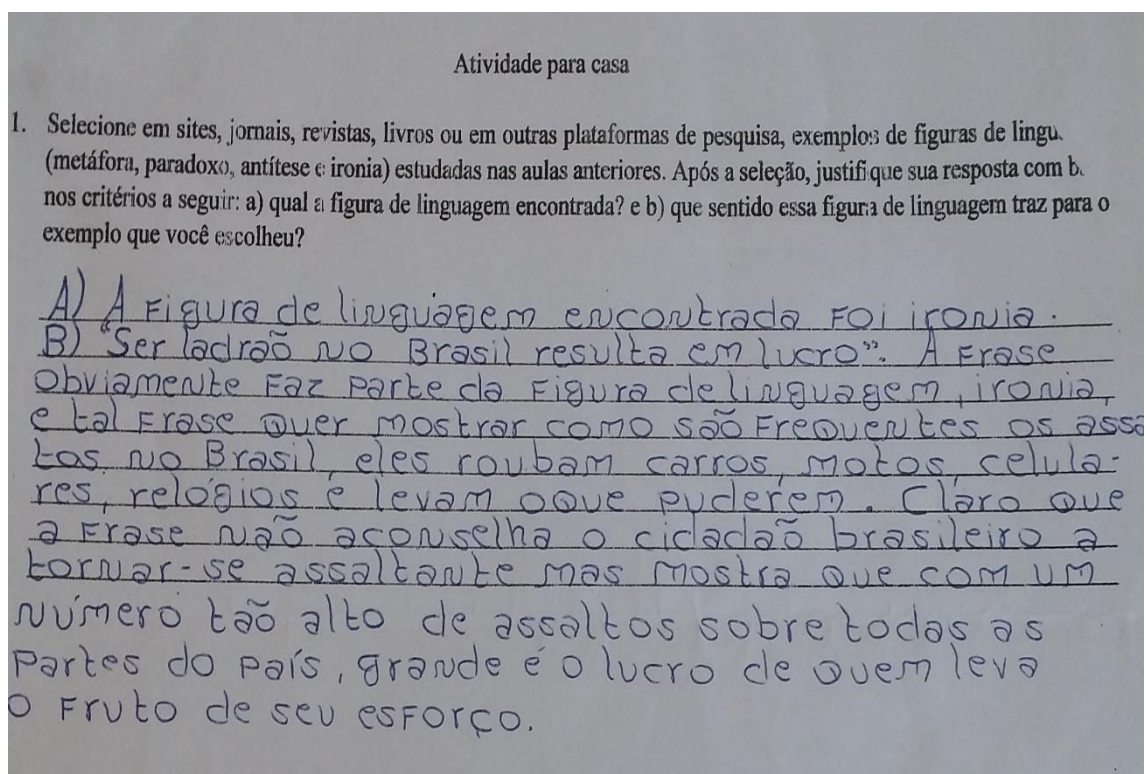
No tocante à escolha da fonte de pesquisa, o aluno preferiu o livro didático apenas no exemplo da metáfora (transparência de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio) [(cf. ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2013, p. 226)]. Para o exemplo da antítese e da ironia, o aluno pediu “ajuda” aos colegas. No exemplo do paradoxo, percebemos a presença do plágio.

Durante o processo de investigação e, de acordo com as nossas observações sobre a turma, o aluno começou bem, demonstrou interesse no início da atividade, mas, no decorrer, por influência de alguns colegas para concluir a atividade mais cedo, acabou sendo prejudicado. E, em decorrência do exposto, atribuímos à presente atividade (figura 05) a classificação de não satisfatória, tendo em vista que:

Para uma avaliação somatória, é importante que os critérios de avaliação correspondam ao que foi objeto de ensino na sequência, ou, mais precisamente, aos objetivos didáticos relativos ao domínio dos conhecimentos e dos conhecimentos práticos de linguagem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 210)

Durante as discussões sobre o conteúdo, o aluno C. foi bastante participativo. Ele soube discutir e argumentar com os colegas a respeito das análises das músicas e das propagandas, mas, na atividade acima, percebemos uma falta de articulação entre a proposta da atividade com as respostas obtidas.

A presença do plágio e a ausência das justificativas, aliados à falta de argumentação, demonstram que a atividade não foi satisfatória para revelar a compreensão do conteúdo discutido nas aulas anteriores.

**Figura 06:** Aluno J.G. (1ºH)

Fonte: Arquivo pessoal

Em primeiro lugar, podemos perceber que o aluno não atendeu aos critérios elencados na atividade, em sua totalidade. Ele inicia, abordando a figura de linguagem que escolheu – ironia – e, em seguida, traz apenas um exemplo. Mesmo diante dos avisos em sala para que escolhessem quatro exemplos, um para cada figura de linguagem, respectivamente, o discente elenca apenas um. Ao justificar sua escolha, o aluno consegue articular a figura de linguagem com seu sentido, de forma bastante satisfatória. Isto é, ele retoma a definição de ironia discutida em sala de aula “utilização de palavras ou expressões que assumem um significado completamente oposto num determinado contexto” (ERNANI e NICOLA, 2008, p. 374), através da análise da tirinha (p. 58) e da música “Que país é esse?”, de Legião Urbana (cf. ANEXO VI, p. 82), para justificar a atribuição de sentido ao exemplo escolhido por ele.

Percebemos que, em decorrência do exposto, o aluno realizou uma justificativa coesa para a atribuição de sentido da ironia. Antunes (2010, p. 117) aborda a coesão da seguinte maneira:

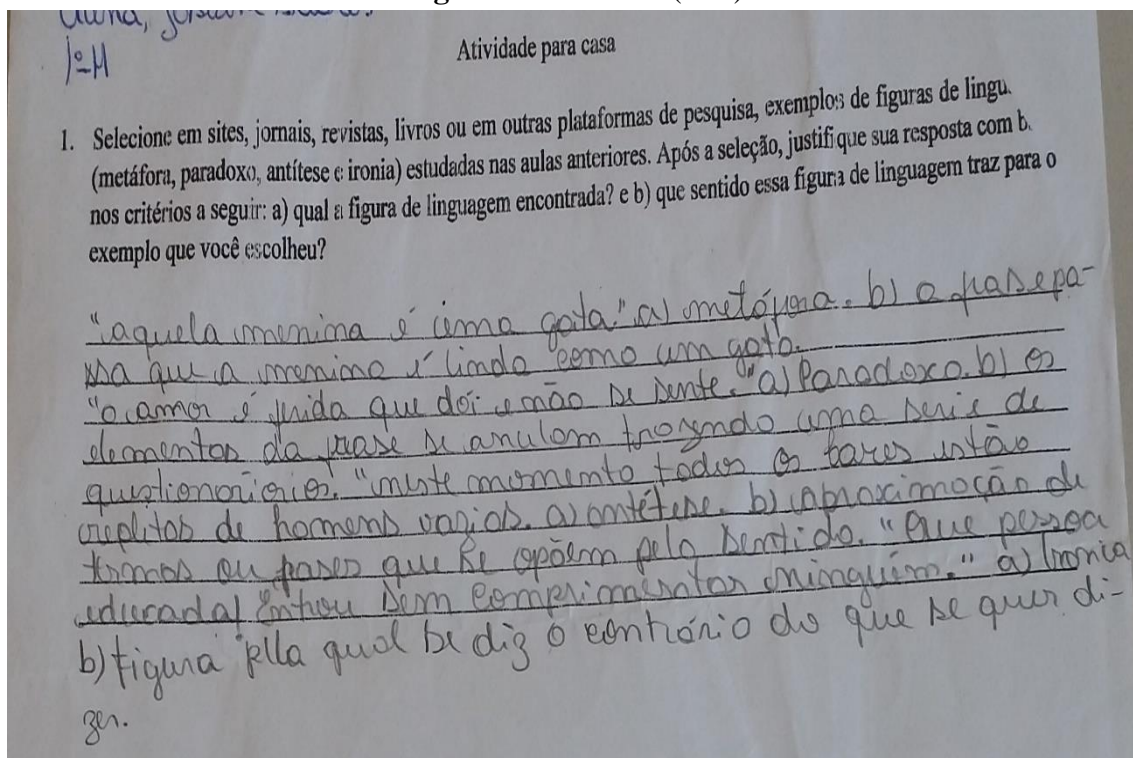
É uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras ou de

frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade.

A coesão presente na atividade nos permite analisá-la como um pequeno texto, mesmo não atendendo à proposta da atividade.

Ao questionarmos a escolha de sua fonte de pesquisa, no caso, o cartaz que estava sendo elaborado pela turma para a SOACC, ele respondeu que “como o assunto é tido como polêmico, a escolha foi para mostrar o que eu penso sobre isso”. Entendemos que a atitude dele era de não gerar conflitos, tendo em vista a multiplicidade de opiniões dos colegas de turma, e essa foi uma forma de ele conseguir deixar registrado aquilo em que acredita – sua opinião.

Durante sua pesquisa, antes de selecionar o cartaz, J.G. deparou com uma quantidade muito maior de figuras de linguagem disponíveis tanto na internet, como no livro didático. Ao nos questionar a respeito se elas seriam vistas ainda durante a sequência (nossa intervenção), a professora titular interveio e avisou que nós – bolsistas que a acompanhamos – poderíamos realizar uma outra sequência ao final do Simulado do 4º bimestre em que poderíamos apresentar a eles as demais figuras de linguagem.

**Figura 07:** Aluna J. (1ºH)

Fonte: Arquivo pessoal

Na **Figura 07**, a aluna J. atende aos critérios descritos acima, de forma parcial. Percebemos que ela emprega o exemplo da figura de palavra metáfora selecionada para a pesquisa, mas não articula o sentido dessa figura – isto é, não faz uso das definições construídas e discutidas em sala de aula – ao exemplo escolhido por ela, como é sugerido no enunciado, o que acaba excluindo uma possível argumentação de própria autoria. Antunes (2010, p. 115) ressalta o seguinte:

Como na construção de um edifício, é preciso que se saiba como se juntam os vários elementos, os vários materiais que hão de resultar num todo coerente, pensado para desenvolver certas funções. A questão maior, no entanto, não é juntar as partes, dar-lhes uma junção; é fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentido e propósitos claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo, uma proposta de interação, uma negociação de sentido, uma ação de linguagem, enfim.

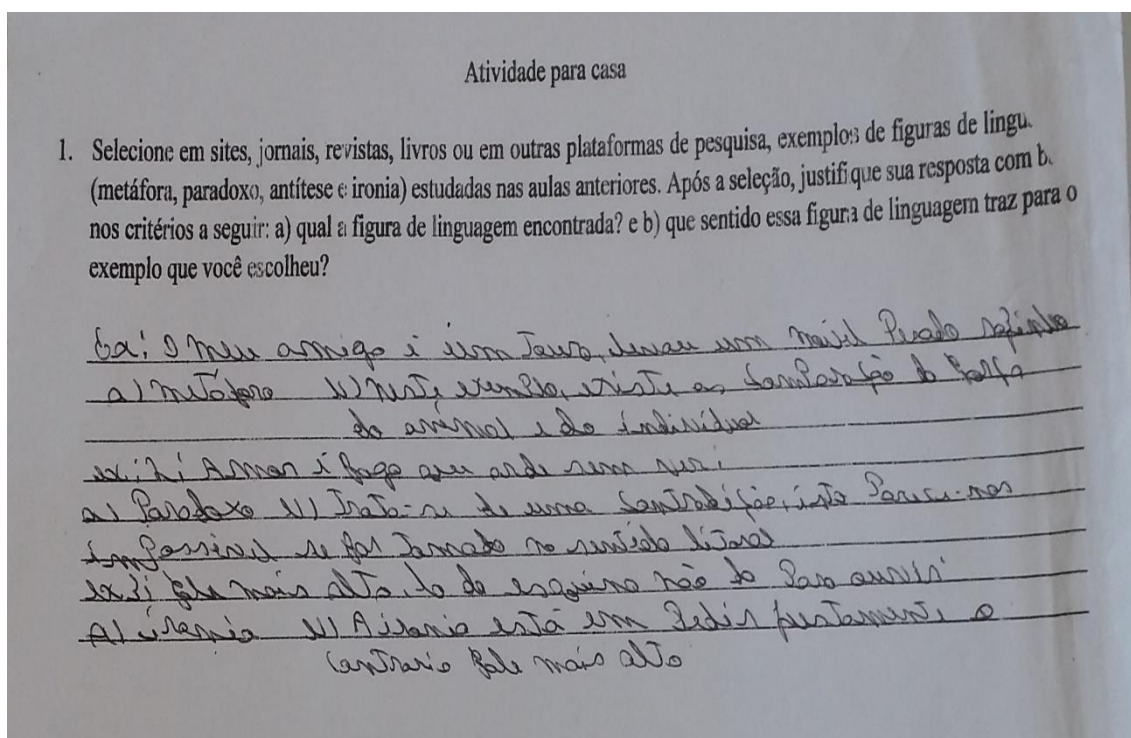
Isso nos dá a entender que ela não compreendeu, em sua totalidade, a proposta da atividade, que é relacionar o sentido das figuras de linguagem a exemplos de uso. Ademais, não possui interesse em desenvolvê-la, como foi solicitado, ou seja, o objetivo

dela, de acordo com as observações realizadas em sala de aula entre a bolsista e a professora titular, era de apenas conseguir a “nota final”.

Nos exemplos de paradoxo, antítese e ironia, percebemos que a aluna faz uso das definições, mas não articula os sentidos destas aos exemplos que por ela elencados. Isso nos permite concluir que a atividade não foi satisfatória.

No momento de discussão dessa pesquisa, questionamos os alunos acerca da fonte de pesquisa escolhida por eles. A aluna J. não foi participativa e limitou-se apenas a responder que “na internet tudo é mais fácil”. Mesmo sugerindo que uma das fontes de pesquisa fosse a internet, deixamos claro que os alunos deveriam se posicionar, de forma que atendessem ao segundo critério, ou seja, que eles deveriam articular o exemplo escolhido com o sentido da figura de linguagem contida no mesmo, o que, no caso da aluna J., não foi realizado de forma satisfatória.

Como o interesse dessa aluna era apenas na “nota final”, ela não especificou a página *online* onde a pesquisa foi feita e demonstrou desinteresse no processo de investigação.

**Figura 08:** Aluno M. (1ºH)

Fonte: Arquivo pessoal

O aluno M. realizou sua pesquisa com o livro didático; seus exemplos são fragmentos encontrados em passagens de textos retirados do livro. Inicialmente, podemos perceber que ele seleciona as frases e tenta articulá-las ao critério (b) proposto na atividade. Isto é, ele explica apenas em que partes das frases possuem o efeito das figuras de linguagem, como, por exemplo, o exemplo da metáfora: “O meu amigo é um touro, levou um móvel pesado sozinho”, em que o discente justifica que “existe comparação da força do animal e do indivíduo”. Percebe-se que ele não utiliza nenhuma das definições de figuras de linguagem discutidas em sala de aula, como também não tenta argumentar, de maneira mais consistente, sua justificativa. Isto é, o aluno recorre “à análise para identificar a função sintática de termos ou de orações, sem atentar para a função que tais elementos desempenham na construção e expressão dos sentidos” (ANTUNES, 2010, p. 61).

O discente não elenca os conceitos para relacioná-los aos exemplos, como também não esclareceu o efeito de sentido causado nos exemplos dados e limitou-se apenas a identificar os termos que condizem com as figuras de linguagem.

Assim como alguns outros alunos da turma H, o aluno M. também nos questionou a respeito das demais figuras de linguagem encontradas no livro didático e mostrou-se muito curioso a respeito delas, sobretudo, conseguindo articular uma das

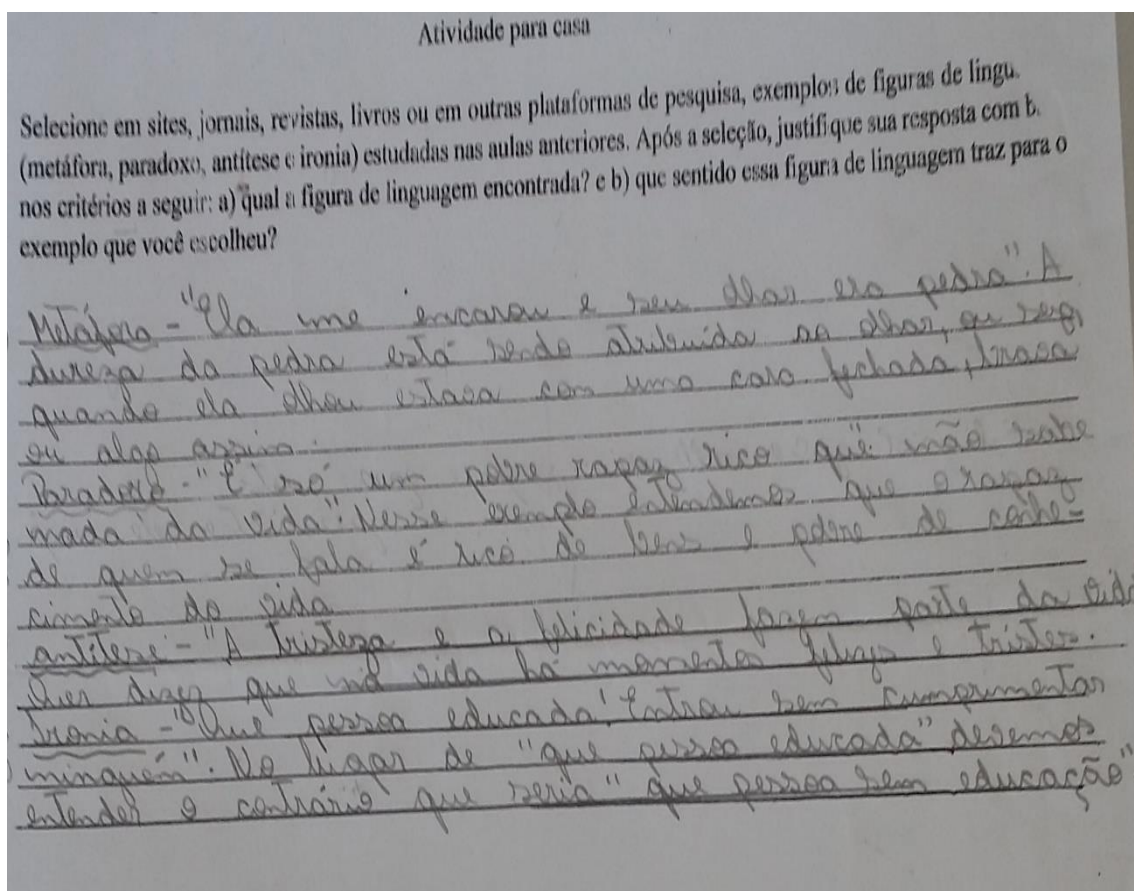
informações que demos no início da sequência acerca de conseguirmos utilizar, em uma conversa informal, um total de quatro metáforas. A curiosidade dele era se o mesmo ocorria com as demais figuras. Cosson (2016, p. 55) afirma que:

As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

O resultado da pesquisa feita por esse aluno demonstrou ser parcialmente satisfatória, tendo em vista que ele apenas não conseguiu atribuir sentido aos exemplos selecionados, mas conseguiu destacar os termos que causam o efeito pretendido pelas figuras de linguagem.

Ressaltamos também que, ao manusear o livro didático (os alunos das turmas de 1º ano não receberam livro didático neste ano), conseguimos despertar a curiosidade nos alunos sobre o conteúdo, como também para possíveis leituras, tendo em vista que a abordagem do conteúdo no livro didático ocorre através de fragmentos de textos literários, tirinhas e *slogans*.



**Figura 09:** Aluna E. (1ºI)

Fonte: Arquivo pessoal

A aluna E. conseguiu atender à proposta da atividade e, como podemos observar, inicialmente ela elenca os exemplos e, logo em seguida, os justifica, realizando as atribuições de sentido correspondentes a cada um, como também destaca as palavras que causam o efeito pretendido.

Consideramos a atividade satisfatória porque, ao questionarmos a aluna sobre suas respostas, ela sustentou seus argumentos, oralmente. O oral (sem registro) combinado com a escrita, nos permite avaliar a capacidade de argumentação do alunado. No caso da aluna E., podemos perceber que:

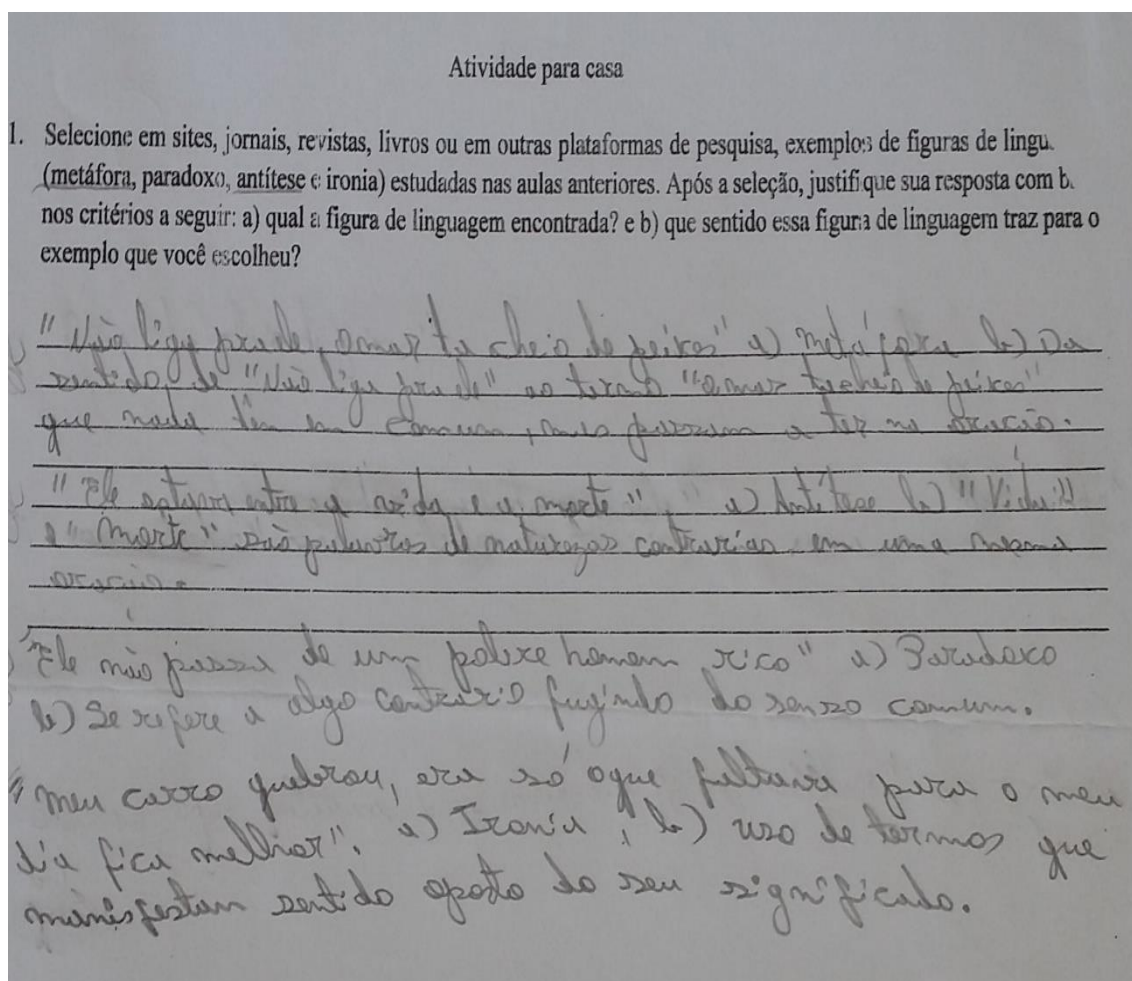
Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação, específica. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 117).



Percebemos que trabalhar com a oralidade, tanto em coletiva, quanto individualmente, permite ao alunado ter acesso a uma quantidade muito maior de atividades por meio do exercício da linguagem oral. Articular a linguagem oral com a escrita, em atividades diversas, permite que gêneros orais e escritos sejam trabalhados, de forma simultânea.

Durante o momento de discussões a respeito das fontes escolhidas, ela justificou que os seus exemplos foram elaborados “a partir de momentos da vida de qualquer pessoa. Qualquer um pode passar por uma situação ou situações em que pode usar uma figura de linguagem ou todas elas.”

Atendendo aos quesitos elencados na atividade, consideramos que o resultado foi satisfatório, pois a discente conseguiu articular seus exemplos e não fugiu à proposta da atividade. Percebemos também que os métodos utilizados durante a sequência (análise de propagandas, músicas, discussões durante a atividade objetiva) tornaram-se decisivos no auxílio da seleção dos exemplos e, conseqüentemente, oportunizaram um aprendizado bastante satisfatório, permitindo ao aluno compreender as situações de uso em que as figuras de linguagem podem ser utilizadas e surtir o efeito pretendido nos interlocutores envolvidos.

**Figura 10:** Aluna S. (1ºI)

Fonte: Arquivo pessoal

A aluna S. conseguiu atender aos critérios elencados na atividade de pesquisa, mas salientamos em sala de aula que o plágio (figura 05, aluno C., e a aluna S. possuem o mesmo exemplo para paradoxo) não seria permitido. Ao elencar um mesmo exemplo que a colega de turma, vimos que alguns outros alunos fizeram o mesmo e, diante disso, realizamos uma pequena intervenção, ressaltando as possíveis punições quanto ao uso do plágio e como isso refletiria na vida deles, posteriormente.

Nos demais exemplos elencados pela discente, constatamos que ela compreende a utilização das figuras de linguagem, visto que eles também foram elaborados a partir de situações que podem acontecer ou que aconteceram com ela, como no caso do primeiro exemplo "não liga pra ele, o mar está cheio de peixe". Ela relaciona a figura da metáfora (transparência de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio) [(ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2013, p. 226)] ao exemplo e o justifica através da atribuição de sentido, como também já fora

feito em sala de aula com a propaganda da batata Ruffles. Isto é, além de compreender a proposta e relacionar os exemplos aos efeitos de sentido, ela também destaca as palavras que os provocam.

Percebemos também que, durante o momento da pesquisa, assim como na turma H, alguns alunos questionaram a presença das demais figuras de linguagens contidas no livro didático que não foram vistas em sala. Respondemos a eles que, ao final do Simulado do 4º bimestre, retornaríamos com uma possível segunda parte da sequência para discutimos o uso dessas outras figuras.

Ao demonstrarem interesse pelas demais figuras encontradas no livro didático, percebemos que nosso objetivo, de incentivar a leitura por meio da oralidade e da escrita, foi alcançado. A esse respeito, Cosson (2016, p. 57) pontua que:

Algumas motivações exclusivamente orais ou escrita se mostraram igualmente positivas. Todavia, compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola. Além disso, essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro.

Em outras palavras, é possível que, com atividades simples, o interesse e curiosidade do alunado sejam despertados e, posteriormente, criem hábitos pela leitura, oralidade e escrita, tendo em vista que o desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para uma formação autônoma e reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões e as análises realizadas no presente trabalho quanto à eficácia do ensino de Língua Portuguesa centrado nas sequências didáticas, podemos constatar que as abordagens metodológicas realizadas em sala de aula, quando impactam, de algum modo, o ensino, sob a perspectiva interacionista e não tradicional, possui efeito muito mais significativo para a aprendizagem e a formação do alunado.

Sabemos que o ensino de base tradicionalista ainda é muito recorrente em sala de aula, e os motivos de sua permanência são os mais diversos, como esboçamos na introdução deste trabalho. Entretanto, quando há comprometimento com a educação, com o ensino e aprendizagem voltado para o aluno, com uma formação continuada e melhores condições de trabalho, é possível transformar esse ambiente escolar tradicional em um espaço mais atrativo que possui como objetivo, através de seus profissionais docentes, fortalecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos, como também contribuir para uma formação reflexiva e autônoma destes.

Ao fim de nossa sequência didática sobre figuras de linguagem, constatamos que, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas antes e durante a aplicação, os alunos adquiriram conhecimento sobre o conteúdo exposto, bem como alcançaram os objetivos expostos no plano de aula. Salientamos que a aplicação e o desenvolvimento da sequência possuem como objetivo, além da formação autônoma do alunado, uma maior perspectiva para o professor trabalhar com os diferentes gêneros textuais em sala de aula.

Evidenciamos também que a presente pesquisa só foi possível de ser realizada graças ao PIBID (Subprojeto Letras-Português), que possibilita aos licenciandos do curso de Letras a oportunidade de chegar à sala de aula e, através dos desafios encontrados nesta, contribuir, de maneira significativa, para sua formação docente.

Por fim, esperamos que a presente pesquisa possa servir como direcionamento aos estudantes e professores, quanto ao desenvolvimento de sequências didáticas centradas em gêneros textuais e em textos literários, como também incentivá-los a procurar uma formação continuada e adotar métodos interacionistas que priorizem a formação do alunado.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2º ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_, **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paula: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9,394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**. 9º ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Nelson Barros da. **Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa**. Revista linguagem em (Dis) curso, v.4, n.1, jul/dez. 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6º ed. Rio de Janeiro: lexikon, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EDITAL Nº 001/2011/CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do Subprojeto Letras – Língua Portuguesa**. Paraíba.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed., Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

\_\_\_\_\_, **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. João Pessoa: Editora da UFPB. 2007.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2008.

## ANEXOS

## ANEXO I



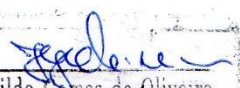
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PIBID/CAPES/UFPB

Projeto: ***A Licenciatura, o Ensino Médio e a Formação do Professor***  
SUBPROJETO PIBID Letras - Português 2017

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, JUVALDO GOMES DE OLIVEIRA,  
autorizo o uso do nome da Escola Estadual de Ensino Médio Olivina  
Olívia Carneiro da Cunha para o Projeto de Pesquisa, com fins  
acadêmicos, da aluna e bolsista PIBID Letras- Português, AMANDA  
JOYCE DE JESUS FERREIRA, Graduanda do 8º. período do Curso de  
Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade  
Federal da Paraíba.

João Pessoa, 20 de setembro de 2017.

  
Juvaldo Gomes de Oliveira  
Diretor Escolar - Mat. 72830- 6

DIRETOR DA ESCOLA



## ANEXO II



Universidade Federal da Paraíba  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
 EEEM Professora Olivina Olivia C. da Cunha  
 Professora: Danielle Campos  
 Bolsistas: Amanda Joyce e Érica Carneiro

Quadro 01. Avaliação do professor titular da disciplina

Parâmetros a serem avaliados	Aula 01	Aula 02	Aula 03	Aula 04	Aula 05	Aula 06
1. Domínio do conteúdo	Ótimo	Excelente	Excelente	Ótimo	Excelente	Excelente
2. Uso de recursos audiovisuais	Excelente	Excelente	Ótimo	Excelente	Ótimo	Ótimo
3. Interesse despertado nos alunos	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
4. Participação dos alunos	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo
5. Efeito produzido pela sequência didática	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente

## Sugestões

A sequência didática foi excelente e despertou positivamente o interesse dos alunos, (H) sobretudo com a utilização da "passagem Prezi", vídeos e músicas.



### ANEXO III

## Um Beijo

Luan Santana

Saio cantando do chuveiro  
Eu sou o cara mais feliz do mundo inteiro  
Noite perfeita, tá na hora, quero te encontrar  
Em frente ao espelho, tô ensaiando  
A melhor forma de dizer que tô te amando  
Essa é a chance, é agora eu não posso errar

Mas bem na hora de falar com você  
Travei, comecei a gaguejar  
E a saída é deixar acontecer  
O coração se entregar

Um beijo fala mais que mil palavras  
Um toque é bem mais que poesia  
No seu olhar enxergo a sua alma  
Sua fala é uma linda melodia  
Ninguém sabe explicar o que é o amor  
Ninguém vai ser feliz sem ser amado  
Meu coração de vez se entregou  
Confesso que eu estou apaixonado

Mas bem na hora de falar com você  
Travei, comecei a gaguejar  
E a saída é deixar acontecer  
O coração se entregar

Um beijo fala mais que mil palavras  
Um toque é bem mais que poesia  
No seu olhar enxergo a sua alma  
Sua fala é uma linda melodia  
Ninguém sabe explicar o que é o amor  
Ninguém vai ser feliz sem ser amado  
Meu coração de vez se entregou  
Confesso que eu estou apaixonado [2x]

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luan-santana/1780219/>

Acesso em: 16/08/2017

## ANEXO IV

**Monte Castelo****Legião Urbana**

Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos  
Sem amor eu nada seria

É só o amor! É só o amor  
Que conhece o que é verdade  
O amor é bom, não quer o mal  
Não sente inveja ou se envaidece  
O amor é o fogo que arde sem se ver  
É ferida que dói e não se sente  
É um contentamento descontente  
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos  
Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer  
É solitário andar por entre a gente  
É um não contentar-se de contente  
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade  
É servir a quem vence, o vencedor  
É um ter com quem nos mata a lealdade  
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem  
Todos dormem, todos dormem  
Agora vejo em parte  
Mas então veremos face a face

É só o amor! É só o amor  
Que conhece o que é verdade  
Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos  
Sem amor eu nada seria

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22490/>  
Acesso em: 16/08/2017

## ANEXO V

**Certas Coisas****Lulu Santos**

Não existiria som  
Se não houvesse o silêncio  
Não haveria luz  
Se não fosse a escuridão  
A vida é mesmo assim  
Dia e noite, não e sim

Cada voz que canta o amor não diz  
Tudo o que quer dizer  
Tudo o que cala fala  
Mais alto ao coração  
Silenciosamente eu te falo com paixão

Eu te amo calado  
Como quem ouve uma sinfonia  
De silêncios e de luz  
Nós somos medo e desejo  
Somos feitos de silêncio e som  
Tem certas coisas que eu não sei dizer

A vida é mesmo assim  
Dia e noite, não e sim

Cada voz que tanto amou não diz  
Tudo o que quer dizer  
Tudo o que cala fala  
Mais alto ao coração  
Silenciosamente eu te falo com paixão

Eu te amo calado  
Como quem ouve uma sinfonia  
De silêncios e de luz  
Nós somos medo e desejo  
Somos feitos de silêncio e som  
Tem certas coisas que eu não sei dizer

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/35063/>  
Acesso em: 16/08/2017

## ANEXO VI

## Que País É Este

### Legião Urbana

Nas favelas, no Senado  
Sujeira pra todo lado  
Ninguém respeita a Constituição  
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia-ia-ia  
Na baixada fluminense  
Mato Grosso, Minas Gerais  
E no Nordeste tudo em paz

Na morte eu descanso  
Mas o sangue anda solto  
Manchando os papéis  
Documentos fiéis  
Ao descanso do patrão

Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?


Terceiro mundo se for  
Piada no exterior

Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as almas  
Dos nossos índios num leilão

Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46973/>  
Acesso em: 16/08/2017

## ANEXO VII

	Universidade Federal da Paraíba Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Subprojeto Letras Português EEEM Professora Olivina Olivia PROFESSORA: Danielle Campos BOLSISTAS: Amanda Joyce e Érica Carneiro
---	--

## ATIVIDADE

Identifique qual das alternativas trata-se de metáfora:

- Eles morreram de rir daquela cena.
- Aqueles olhos eram como dois faróis acesos.
- Ah! O doce sabor da vitória!
- Aquele velho é uma raposa!

“Muito bom aquele encanador. Colocou em nossa casa vários canos furados.”. Esta frase trata-se de qual tipo de figura de linguagem?

- Ironia
- Metáfora
- Antítese
- Paradoxo

“É como mergulhar num rio e não se molhar” (Skank); “Tristeza não tem fim, felicidade sim” (Vinícius de Moraes). As frases acima são exemplos de:

- Paradoxo e metáfora
- Antítese e ironia
- Ironia e paradoxo
- Paradoxo e antítese

(VUNESP - adaptada) No trecho: “... dão um jeito de mudar o mínimo para continuar mandando o máximo”, a figura de linguagem presente é chamada:

- Paradoxo
- Metáfora
- Antítese
- Ironia

(ENEM-2004)

**Cidade grande**

Que beleza, Montes Claros.  
Como cresceu Montes Claros.  
Quanta indústria em Montes Claros

Montes Claros cresceu tanto,  
Ficou urbe tão notória,  
Prima-rica do Rio de Janeiro,  
Que já tem cinco favelas  
Por enquanto, e mais promete.

Carlos Drummond de Andrade

Entre os recursos expressivos empregados no texto, destaca-se a:

- Intertextualidade, na qual o texto retoma e reelabora outros textos.
- Ironia, que consiste em se dizer o contrário do que se pensa, com intenção crítica.
- Metáfora, quando possui a substituição de termos com significados diferentes.
- Antítese, na qual o texto possui termos com sentidos contrários.

- Identifique a figura de linguagem no fragmento a seguir:

Moça linda, bem tratada,  
Três séculos de família,  
Burra como uma porta:  
Um amor!

Mário de Andrade

- Ironia
- Metáfora
- Paradoxo
- Antítese

- (ANHEMBI)

“A novidade veio dar à praia  
Na qualidade rara de sereia  
Metade um busto de uma deusa maia  
Metade um grande rabo de baleia  
A novidade era o máximo  
Do paradoxo estendido na areia  
Alguns a desejar seus beijos de deusa  
Outros a desejar seu rabo pra ceia  
Oh, mundo tão desigual  
Tudo tão desigual  
De um lado este carnaval  
Do outro a fome total  
E a novidade que seria um sonho  
Milagre  
Risonho da sereia  
Virava um pesadelo tão medonho  
Ali naquela praia, ali na areia  
A novidade era a guerra  
Entre o feliz poeta e o esfomeado

Estraçalhando uma sereia bonita  
Despedaçando o sonho pra cada lado”

Gilberto Gil – A novidade

Gilberto Gil em seu poema usa um procedimento de construção textual que consiste em agrupar ideias de sentidos contrários ou contraditórios numa mesma unidade de significação. A figura de linguagem acima caracterizada é:

- a) Metáfora
- b) Paradoxo
- c) Antítese
- d) Ironia

Bom estudo!

## APÊNDICES



Fonte: Arquivo pessoal. Sala de leitura (NIP) da EEEM Professora Olivina Olívia.



Fonte: Arquivo pessoal. Sala de leitura (NIP) da EEEM Professora Olivina Olívia.





Fonte: Arquivo pessoal. Sala de leitura (NIP) da EEEM Professora Olivina Olívia.



Fonte: Arquivo pessoal. Sala de aula.





Fonte: Arquivo pessoal. Sala de aula.